



Apprentissage du français dans une université anglophone au Cameroun : de l'expérience du quasi-synchrone à un nouveau modèle d'intégration des TIC

J. Blaise Ngandeu

► To cite this version:

J. Blaise Ngandeu. Apprentissage du français dans une université anglophone au Cameroun : de l'expérience du quasi-synchrone à un nouveau modèle d'intégration des TIC. Linguistique. Université Blaise Pascal, Clermont 2, 2015. Français. NNT : . tel-01218199

HAL Id: tel-01218199

<https://theses.hal.science/tel-01218199>

Submitted on 27 Oct 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Thèse présentée

par

Joseph Blaise Ngandeu

en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université Blaise Pascal – Clermont 2
Spécialité : Sciences du langage

Apprentissage du français dans une université anglophone au Cameroun : de l'expérience du quasi-synchrone à un nouveau modèle d'intégration des TIC

Membres du jury

Professeur Bruno DE LIEVRE, Université du Mons (Rapporteur)

Professeur Thierry CHANIER, Université Blaise Pascal (Directeur)

Professeur Jean François Bourdet, Université du Mans (Rapporteur)

Professeur Daniel Peraya, Université de Genève (Examineur)

*Préparée au sein du Laboratoire de Recherche sur le Langage, EA999
sous la direction du Professeur Thierry CHANIER*

Ecole doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sociales, ED370

Soutenance le jeudi 15 octobre 2015

A ma femme

A mes enfants Joey, Loïc, Marie-Lou, et Gabriela

Remerciements

Me voici arrivé au bout de quatre années de recherche qui constituent un aboutissement à la fois personnel et académique. J'en recevrai sûrement des félicitations, mais cette grande réalisation n'aurait pas été possible sans le soutien de certaines personnes que je tiens à remercier ici.

Mes remerciements vont tout d'abord à mon directeur de thèse, Thierry Chanier, pour ses encouragements, ses conseils et sa disponibilité. Je souhaite lui témoigner ma sincère gratitude pour la confiance qu'il m'a accordée et pour sa patience à suivre mes recherches.

Je tiens à exprimer ma gratitude aux membres du jury, Daniel Peraya, Bruno de Lièvre et Jean-françois Bourdet, qui ont accepté de lire et évaluer ce travail.

Un grand merci à Hyacinthe Pocher, assistante technique en poste à l'université de Buea en 2011, qui a toute de suite cru à mon projet et l'a défendu auprès de sa hiérarchie pour qu'il soit financé par le Service de Coopération de l'ambassade de France au Cameroun.

Je remercie la famille Ensor dont l'aide a été capitale lors de mon troisième séjour de recherche à Clermont-Ferrand

Je remercie tous les collègues du laboratoire pour leur bonne humeur, le grand sens du partage et du vivre ensemble qui ont contribué à rendre moins stressant chacune de mes séjours de recherche. Merci Loïc, Aurélie, Aline, Giara, Marcel, Inès, Hyeon, Mario, Singlide et Zulimar et l'indispensable Paul Lotin.

Merci à tous les étudiants qui ont bien voulu prendre part aux expériences que j'ai menées à l'université de Buea.

Je ne remercierai jamais assez ma femme pour le sacrifice qu'elle a consenti et pour son indéfectible soutien.

Mes enfants ont souffert de me voir rester tard au bureau, ou bien de me voir partir pour 90 jours chaque année. Ils ont tout mon amour.

Sommaire

Remerciements.....	4
Sommaire	5
Liste des acronymes et abréviations.....	7
Glossaire	8
Résumé	9
Abstract	10
1 Introduction	11
Structure de la thèse.	11
2 Le contexte, les enjeux	15
2.1 Introduction.....	15
2.2 Contexte historico-linguistique	15
2.3 Enseignement du français à l'université de Buea. Situation de l'existant	17
2.4 L'intégration des TIC dans l'enseignement en Afrique : modèles de dispositif	20
2.5 Conclusion	30
3 Cadre conceptuel et théorique	31
3.1 Introduction.....	31
3.2 La notion de Dispositif.....	32
3.3 Communication quasi synchrone, forum de discussion dans la formation en langues en ligne	54
3.4 Interaction comme objet d'étude	72
3.5 Conclusion	89
4 Démarche méthodologique et conception pédagogique de Melff	91
4.1 Introduction.....	91
4.2 Le type de recherche choisi et méthodologie	91
4.3 Description de <i>Melff</i> , un dispositif hybride et innovant.....	101
4.4 Conclusion	128
5 Déroulement et analyses des deux formations	130
5.1 Introduction.....	130
5.2 La formation Melff-pilote (2012).....	130
5.3 Melff-expé (2013) Présentation générale	156
5.4 Conclusion	188
6 Généralisation de Melff ? Réexaminer les modèles d' ALAO en Afrique	189
6.1 Introduction.....	189
6.2 Etats des lieux des différents facteurs perturbateurs de l'intégration des TICE dans le cadre du projet <i>Melff</i>	189
6.3 Quel modèle pour l'intégration?	204
6.4 Usage des TIC par les étudiants de Buea.....	210

6.4.1	Le questionnaire sur l'usage des TIC à l'université de Buea.....	211
6.5	Afrique Terre d'oralité, Eldorado du téléphone mobile.....	234
6.6	L'après <i>Melff</i> , nouvelles proposition avec le mobile.....	238
7	Conclusion	248
7.1	Mise en place d'un dispositif technopédagogique.....	248
7.2	La modalité de communication quasi-synchrone comme moyen de favoriser l'interaction .	249
7.3	L'analyse des interactions	250
7.4	Apports, Limites et perspectives	251
	Références	254
	Tables des illustrations	267
8	Table des matières détaillée	271

Liste des acronymes et abréviations

- afar1 : apprenant féminin du sous-groupe AR1
- afar2 : apprenant féminin du sous-groupe AR2
- AFD : Agence Française de Développement
- ALSIC : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication
- amar2 : Apprenant masculin du sous-groupe AR2
- ASTI : Advance School of Translators and Interpreters
- CECR: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- CLA : Centre de Linguistique Appliquée
- CMC : Computer Mediated Communication
- CMO : Communication Médialisée par Ordinateur
- CNRTL: Centre National de Recherches Textuelles et lexicales
- CRL : Centre de Ressource en Langue
- DDL : Didactique des Langues
- DRI : Dialogues réflexifs incomplets
- DRR : Dialogues réflexifs réussis
- EAD: Enseignement à distance
- efar1 : expert féminin du sous-groupe Ar1
- FLE : Français Langue Etrangère
- FRE 101 : French 101
- FRE 102 : French 102
- GCE : General Certificate of Education
- GSMA : GSM Association
- HDR : Habilitation à Diriger les recherches
- L2 : Langue seconde
- LMD : Licence Master Doctorat
- LRL : Laboratoire de Recherche sur le Langage
- Melff : Mise en ligne du français fonctionnel
- Melff-pilote : Melff pilote
- OQLF : Office québécois de la langue française
- PDA : Personal Digital Assistant (Assistant numérique personnel ou pocket PC)
- QCM : Questions à choix multiples
- TICs : Technologies de l'information et de la Communication
- tm : tuteur masculin
- ECN : economics
- BNFF : Banking and Finance
- MGT : Management
- JMC : Journalism and mass Communication
- BIOCHEM : Biochemistry
- EPY : Education Psychology

Glossaire

- *Chat*/ clavardage
- *Feedbacks*/ rétroaction
- *Input*/intrant
- *Output*/production
- *Intake*/prise
- *Law*/droit

Résumé

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) font désormais partie du paysage de nombreux établissements d'enseignement supérieur, secondaire et même primaire en Afrique. Les avantages pour l'Institution, l'enseignant et l'apprenant sont avérés (Mvoto Meyong, 2010). Cependant les expériences, à l'échelle des établissements de formation, sont encore peu nombreuses et peu concluantes.

Cette thèse porte sur l'intégration des TIC dans un cours de français pour anglophones à l'université de Buéa au Cameroun. Le cours traditionnel, dans sa version uniquement présentiel en classe, se déroule dans un contexte limitant fortement la satisfaction d'objectifs pédagogiques essentiels. En effet, les effectifs pléthoriques, le peu de temps alloué à la formation, l'hétérogénéité des groupes d'apprenants font que les compétences de production ainsi que les compétences en interaction des intéressés ne peuvent être développées. En réponse à cet existant, cette thèse, de type recherche-action, présente un dispositif hybride articulant travail en classe et dans le centre technologique de l'université. Là sont offertes des activités de communication en petits groupes dans une modalité quasi-synchrone. Cette modalité, peu souvent étudiée dans la littérature de recherche, offre une alternative réaliste aux environnements synchrones peu fiables, compte tenu de l'état des réseaux et de l'Internet dans cette partie du monde.

Afin d'étudier si ce nouveau dispositif de formation permet de dépasser les difficultés évoquées et de faciliter l'apprentissage, je l'ai déployé deux années successives, en l'entourant d'un protocole de recherche. Les données recueillies m'ont permis d'analyser les interactions, de mettre en évidence les traces d'apprentissage. Mais cette double expérimentation apporte aussi un nouvel éclairage au travers de l'analyse des obstacles qui ont handicapé la mise en œuvre du dispositif technopédagogique. Je questionne le modèle d'intégration des TIC qui traditionnellement concentre toutes les ressources en un seul endroit, sans tenir compte des contextes technologiquement limités. J'esquisse une voie alternative destinée, grâce à l'apprentissage mobile, à intégrer les TIC dans des dispositifs de formation de langues et un contexte technologique proches de notre situation prototypique.

Mots-clés : formation hybride, forum de discussion, interaction en ligne, communication quasi- synchrone, ALAO, Apprentissage des langues assisté par le mobile

Abstract

Information and Communication Technologies are now part of the life of many institutions of higher education, secondary education and even primary education. The benefits for these institutions, as well as for teachers and learners are established. However, there are very few cases of experiments carried out in learning Institutions with positive results.

This thesis is about integrating ICTs into a French course in the Anglo-Saxon university of Buea in Cameroon. The context in which the course is taught in classrooms makes it difficult for the objectives to be met. Because of the large class size, the little time allocated to the course and the heterogeneous nature of students' language levels, speaking, writing and interactional skills are not worked out in class. This action research thesis sets out to propose a blended learning set-up that hinges around the university IT Centre. Online classes are articulated with classroom sessions. Thus, students have the opportunity to involve in small groups, in communicative activities and in quasi synchronous mode. These communication modality, very often less studied by CMC researchers, is an efficient alternative to synchronous communication and environments that are very much reliable as far as internet quality is concerned in that part of the world. The general question that has driven the research is: How can a technology instrumented approach help in overcoming difficulties and ease learning? To answer that question, two technology based experiences were carried out. They were guided by a research protocol. Data collected enable me to analyse interactions and determine traces of language acquisition. From the circumstances surrounding the experiments, it is discovered that there are a number of obstacles to the integration of ICT in "low tech context" like that which is studied. The technology-based set-up pattern is then questioned. This research work goes further to propose mobile learning as an alternative to the ICT integration model that concentrates all the resources in a single location.

Keywords: Blended learning, discussion board, online interaction, quasi synchronous communication, CALL, MALL

1 Introduction

Les Technologies de l'Information et de la Communication font désormais partie du paysage de nombreux établissements d'enseignement supérieur, secondaire et même primaire en Afrique. Les avantages pour l'Institution, l'enseignant et l'apprenant sont avérés (Mvoto Meyong, 2010). Cette thèse porte sur l'intégration des TIC dans un cours de français pour anglophones à l'université de Buéa au Cameroun. Elle est l'aboutissement de plusieurs années de réflexions sur les moyens de l'améliorer. Cette réflexion est nourrie par plus de 10 ans de présence au sein du programme de français fonctionnel qui a la charge de former les étudiants de cette Institution. J'ai pu, à partir de l'intérieur, voir le programme se transformer : la population est passée de 2000 à 7000, les étudiants sont passés de 40 par groupe à 75 voire 80 dans une salle de classe. On est passé à une situation où un test de placement permettait d'exonérer du cours ceux qui avaient déjà un bon niveau en français (pour ne garder que ceux qui avaient approximativement le même niveau), à une situation où tous les étudiants étaient logés à la même enseigne, quels que soient leurs niveaux. J'ai pu voir comment la durée de la formation est passée de 13 semaines à 10 semaines, comment les contenus sont passés de la grammaire pure à un objectif fonctionnel. Aujourd'hui donc, le nombre d'apprenants à exploser, les infrastructures n'ont pas suivi, le temps de formation a diminué. Comme conséquence le cours de français fonctionnel à l'université de Buéa semble être une formalité et paraît très éloigné de ses objectifs, à savoir : fournir aux étudiants les outils qui leur permettent de communiquer tant à l'écrit qu'à l'oral dans un environnement d'expression française. Autant le dire clairement, ces objectifs ne sont jamais atteints. Les effectifs pléthoriques, le peu de temps alloué à la formation, l'hétérogénéité des groupes font que les compétences de production ainsi que les compétences en interaction des intéressés ne peuvent pas être développées. C'est dans l'optique de proposer une solution à cet ensemble de problèmes réels que le projet de mise en ligne du français fonctionnel (Melff) voit le jour. Il sert de terrain qui va nourrir cette recherche ; recherche dont les résultats en retour, contribueront à transformer le terrain. La question qui sous-tend alors le travail est la suivante : en quoi est-ce que l'instrumentation technologique peut permettre de dépasser les problèmes rencontrés et faciliter l'apprentissage ? Une telle question implique la mise sur pied d'un dispositif technopédagogique et la conception d'un mécanisme qui permette de évaluer l'apprentissage.

Structure de la thèse.

Le présent travail, bien qu'étant structuré en chapitres, présente deux parties sous-jacentes et asymétriques de par leurs poids dans la thèse. La première comprend les quatre premiers chapitres. Elle repose sur le quasi synchrone comme point d'ancrage original, ce qui implique un discours sur la CMO et sur les outils caractéristiques de la communication synchrone et asynchrone pour une synthèse vers le quasi synchrone. Ce qui motive la deuxième partie, c'est l'hypothèse que le modèle organisationnel, et dans une certaine mesure le modèle

économique avec lesquels les dispositifs hybrides tels que décrits dans la première partie du travail fonctionnent, est différent dans mon contexte qui est du reste, celui de nombreux pays africains. Du coup cette deuxième partie est plus générale et déclarative. Elle part des problèmes rencontrés et catégorisés pour aboutir à la proposition de l'apprentissage mobile comme une option pour le contexte étudié et même pour les contextes ayant les mêmes caractéristiques.

Le lien entre les deux parties du travail est fait en montrant que les activités qui ont été très mal réalisées à cause des conditions contextuelles, peuvent être faites via le mobile.

En dehors des chapitres d'introduction et de conclusion, cette thèse comporte cinq chapitres. Le chapitre 2 qui suit le chapitre introductif, décrit le cadre contextuel de ce travail de recherche en ouvrant une brèche sur les enjeux de l'apprentissage du français dans la partie anglophone du Cameroun. Cette description du contexte se fait à trois niveaux : d'abord, il est fait une description historico-linguistique du terrain de recherche. Ensuite, est présenté l'état de l'existant par rapport à l'enseignement du français à l'université de Buea. Enfin, est décrit le contexte d'intégration des TIC en Afrique en général.

Dans le contexte historico-linguistique, il est question de l'anglais et du français, deux langues officielles du Cameroun, qui sont des héritages du fait que la Grande Bretagne et de la France ont administré chacune une partie de cette ancienne colonie de l'Allemagne après la défaite de celle-ci à la guerre de 1914. La France ayant le contrôle de la partie orientale du pays (80%), alors que l'Angleterre contrôlait 20%. Après les indépendances, les deux territoires vont se mettre ensemble pour créer la république fédérale du Cameroun. L'Etat fédéral deviendra en 1972 Etat unitaire (République Unie du Cameroun) et va changer de nom pour être République du Cameroun tout court. Les anglophones vont voir en cette mutation une manière de les assimiler puisque dans la foulée le français comme discipline est inclus dans l'examen de fin d'études secondaires chez les anglophones alors que l'anglais ne l'est pas dans le baccalauréat. S'installe alors un sentiment de frustration et d'appréhension entretenu par l'élite anglophone. Cette élite pose ce qui est connu au Cameroun comme le problème anglophone ; c'est-à-dire le fait pour eux de ne participer, sur des bases égales, à la vie économique, politique et culturelle du pays. Buea étant dans la partie d'expression anglaise, l'enseignement du français ne se ferait donc pas en terrain conquis. Pourtant l'enjeu de cet enseignement est grand. Le français permettrait aux étudiants anglophones de trouver facilement du travail dans la mesure où les deux grandes villes du pays se trouvent dans la partie francophone. En ce qui concerne la situation de l'enseignement du français à l'université de Buea, le chapitre dresse le portrait de l'existant en énonçant d'abord l'objectif de cet enseignement et en soulignant les différents problèmes (effectif pléthorique, hétérogénéité de niveau, temps insuffisant d'interaction et d'exposition au français) qui empêchent l'atteinte de cet objectif et justifie l'intégration des TIC dans cet enseignement. Le chapitre 2 présente également la situation d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement en Afrique en général afin de déterminer les modèles de dispositifs mis en œuvre, ainsi que les catégories

d'obstacles rencontrés. Pour ce faire, il s'appuie sur les recherches qui traitent de l'intégration des TIC en contexte africain.

Le chapitre 3 précise le cadre conceptuel et théorique qui sous-tend ce travail de recherche. Son ossature repose sur trois points principaux. Dans le premier, j'aborde la notion de dispositif que j'essaie de cerner avant de parler des différentes typologies de dispositif hybride et de leurs caractéristiques. J'y établis également un lien entre l'hybridation et l'innovation, ainsi qu'entre les dispositifs hybrides et les centres de ressources en langues. Toutes choses qui vont permettre de mieux caractériser le dispositif que je mets en œuvre dans le cadre de ce travail. Le deuxième point du chapitre essaie de préciser la notion de communication quasi synchrone qui constitue un point original de la thèse. À partir des notions de communication synchrone et asynchrone, je propose le quasi synchrone pour décrire la modalité de communication en ligne qui s'applique à mon contexte, tout en décrivant l'outil qui lui correspond : le forum quasi synchrone. C'est l'occasion de m'intéresser aux différents angles adoptés par la recherche pour aborder le forum de discussion. Je m'appesantis précisément sur le forum comme objet d'apprentissage pour exposer quelques études qui mettent en relation cet outil de communication et l'apprentissage des langues. Le dernier point du chapitre porte sur l'interaction comme objet d'étude. Parce que l'interaction est le principal moyen à travers lequel le lien peut être fait entre le forum de discussion et l'apprentissage, parce que le présent travail vise l'introduction de l'interaction dans une formation en langue en vue de faciliter l'apprentissage, plusieurs approches, théories et notions sont explorées ici : l'approche interactionniste, la théorie socioconstructiviste, les théories de l'intrant (input hypotheses), de la production (l'output hypothesis), de prise en compte (noticing hypothesis). Sont aussi abordées, les notions de conscience linguistique, d'activités réflexives, de rétroaction corrective ou encore de séquences potentiellement acquisitionnelles. Ce chapitre se termine sur la présentation de quelques études sur les interactions en ligne du point de vue de l'approche interactionniste/acquisitionniste.

Le quatrième chapitre de la thèse précise la démarche méthodologique et décrit le projet *Melff* du point de vue de sa conception pédagogique. Par rapport à la démarche méthodologique, le chapitre indique clairement que la recherche menée ici se situe dans le domaine de la didactique des langues et est de type recherche-action. Elle porte sur un problème bien circonscrit, celui de l'absence d'interaction dans l'enseignement/apprentissage de français à l'université de Buea ainsi que le peu de temps d'exposition à cette langue. Le chercheur que je suis est impliqué dans la recherche dans la mesure où il joue un rôle dans le dispositif. L'objectif est de transformer la réalité pédagogique de cette formation dans le sens d'une amélioration. Ainsi, pour le présent travail, j'identifie le problème à régler, j'élabore une proposition d'intervention que je mets en œuvre avant d'évaluer¹. La triangulation des données est retenue comme principale méthode d'analyse des données. Données qui, elles, sont recueillies avant, pendant et après la formation et ce, grâce à des outils aussi divers que le questionnaire, les traces

¹ Selon les critères définitoires de la recherche-action définis par Gagné et al. (1989)

d'interaction en ligne, les comptes rendu suivi des rencontres ou encore des entretiens semi directifs. En ce qui concerne la description du projet, ce quatrième chapitre présente *Melff* tour à tour en tant que dispositif hybride et innovant conformément aux caractéristiques de ces attributs définies dans le chapitre précédant. Ensuite sont décrits, représentations graphiques à l'appui, les différents environnements (physiques et technologiques) du projet. Les acteurs, eux, sont présentés dans leurs fonctions institutionnelles, c'est-à-dire les différentes positions occupées par les participants.

Le cinquième chapitre porte sur le déroulement et l'analyse des deux phases de la formation. Le déroulement consiste à préciser ce qui est fait avant et pendant la formation, avant de caractériser les participants ou décrire les tâches à réaliser. Le produit des échanges menés en ligne sont ensuite analysés quantitativement et qualitativement avec pour objectif de déterminer l'interactivité constitutive de l'apprentissage. La description du suivi de la formation que le lecteur va trouver à la fin de la présentation de chaque phase, plonge ce dernier dans le vécu du projet, et le bilan qui est fait à la fin de la description permet de tirer les enseignements de chaque expérience. Le bilan de la première phase permet par exemple permet d'apporter des modifications au scénario pédagogique de la seconde; celui de la seconde phase permet de tirer des conclusions par rapport à la question de recherche (est-ce que *Melff* comme projet innovant permet de dépasser les problèmes qui minent l'enseignement/apprentissage du français à l'université de Buea ?), ou par rapport au vécu. Ces conclusions soulèvent le problème de la généralisation de *Melff* et me poussent à réexaminer les modèles d'ALAO en Afrique. C'est l'objet du dernier chapitre.

Dans le chapitre 6 qui est construit autour de cinq principaux points, je fais dans un premier temps un état des lieux des principaux facteurs perturbateurs de l'intégration des TIC dans le cadre du projet *Melff*, les réexamine et les distingue en perturbations d'ordre structurel et perturbations d'ordre conjoncturel. Ensuite j'interroge le modèle d'intégration des TIC en contrastant le discours très souvent généraliste sur l'Afrique avec l'expérience du projet *Melff*, avant de re-questionner le modèle d'intégration qui repose sur les Centre de ressources en langue. Ceux-ci impliquent une organisation infrastructurelle, humaine et matérielle lourde ainsi qu'une concentration de toutes les activités en un lieu. Toutes choses qui rendent inadéquat un tel dispositif à mon contexte. Les dernières articulations du chapitre partent de ce constat pour faire une nouvelle proposition d'intégration des technologies. Ceci passe par un sondage sur l'utilisation des TIC, notamment la technologie mobile) à l'université de Buea et un discours sur l'Afrique comme eldorado du téléphone mobile (fort taux de pénétration, trafic internet mobile très élevé). Elles proposent l'apprentissage mobile comme option à envisager pour l'après *Melff*.

2 Le contexte, les enjeux

2.1 Introduction

Ce premier chapitre s'emploie principalement à décrire le contexte dans lequel la présente recherche s'insère. Ce contexte est celui de l'Afrique en général, et celui du Cameroun en particulier. Par rapport au Cameroun, il précise le caractère exogène du milieu dans lequel l'expérience d'enseignement du français se déroule tout en mettant en exergue la relation historique et pas toujours paisible entre le français parlé par la majorité francophone et l'anglais parlé par la minorité anglophone du pays. Cette présentation du contexte historico-linguistique débouche sur les enjeux de l'apprentissage du français dans un environnement où il est généralement pensé qu'il n'est pas nécessaire de connaître le français puisque l'anglais est "la langue la plus parlée dans le monde". Un état des lieux de l'enseignement du français à l'université de Buea sera également dressé dans le but de faire ressortir les différents problèmes auxquels il est confronté et permettre de mieux comprendre la solution d'intégration des TIC qui est proposée dans le cadre de cette thèse. Pour pouvoir mieux situer cette expérience d'intégration des Technologies de l'Information, il est tenu à la fin du chapitre un discours sur des travaux, en contexte africain, portant sur l'utilisation des TIC en éducation.

2.2 Contexte historico-linguistique

2.2.1 Français et Anglais au Cameroun

Le Cameroun est situé en Afrique central un peu au-dessus de l'équateur. C'est un pays de 475000 km² qui est limité à l'ouest par le Nigeria, à l'est par la République centrafricaine et le Tchad, au sud, par la Guinée équatoriale, le Gabon et le Congo et au nord par le lac Tchad. Sur le plan historique, le Cameroun est une ancienne colonie allemande (1844-1916) qui a été partagée entre la France et l'Angleterre après qu'elles ont défait l'Allemagne lors de la première guerre mondiale. La France avait le contrôle de la partie orientale du pays (80% du territoire) et l'Angleterre la partie occidentale du pays (20%). Administrativement, la partie nord du territoire (*Northern Cameroon*) appartenant aux anglais est rattachée au Nigeria voisin et la partie sud (*Southern Cameroon*) est gérée comme une colonie autonome. En 1960, la France concède l'indépendance à la partie francophone du Cameroun. Un an plus tard un plébiscite conduit les populations du *Northern Cameroon* à opter pour un rattachement au Nigeria, pendant que les populations du *Southern Cameroon* choisissent de se joindre au Cameroun français pour créer la république fédérale du Cameroun. En 1972, un référendum met fin au fédéralisme et crée la république unie du Cameroun. En 1984, la République Unie du Cameroun devient République du Cameroun (nom qu'avait le Cameroun français avant l'unification) et compte 10 provinces dont deux anglophones. L'année d'avant, le GCE (*General Certificate of Education*) est modifié et le français y est inclus comme matière obligatoire sans que l'anglais ne le soit pour le baccalauréat francophone. Cette

décision a déclenché une grève des étudiants anglophones. (Konings, 1997). Depuis lors, s'est installé chez les anglophones des appréhensions qu'une partie de l'élite a entretenues en "*galvanisant le nationalisme anglophone*" (Ndobegang, 2000). Cette élite a réussi à poser ce qui est connu aujourd'hui au Cameroun comme le problème anglophone défini de manière générale par le Professeur Ngoh comme "*the non-participation of Anglophones, on an equal basis with Francophone, in the political, economic, social and cultural life of the nation*" (Ngoh, 2004, 214) (cité par Nobegang, 2000). Selon cette élite réunie à Buea dans le cadre du "[All Anglophones Conference](#)",

Notre problème, que nos frères aimeraient bien supprimer, vient du fait que les dirigeants francophones ont trahi notre confiance et qu'il n'y a pas de transparence dans les affaires publiques. Au cours de ces trente-deux années notre Accord d'union a été violé. On nous a privés de droits électoraux, marginalisés; traités avec suspicion; on n'a tenu aucun compte de nos intérêts; on a cantonné à des fonctions non essentielles notre participation à la vie de la nation; on a pillé sans vergogne nos ressources naturelles, sans aucun bénéfice pour notre territoire ou pour ses citoyens. Le développement de ce dernier a été négligeable et limité aux seules régions dont, directement ou indirectement, les francophones tirent profit. A la suite de manœuvres et de manipulations, nous sommes passés du statut de partenaires égaux à celui de peuple sous le joug (all anglophone conference, 1993).

Il faut rappeler que ce mouvement a fait naître chez les anglophones, du moins chez les intellectuels et dans le milieu universitaire, un fort sentiment d'appartenance à un groupe culturel dont la langue héritée de la colonisation est au centre de l'identité (Bessong, 1997 ; Bobda, 2001).

L'université de Buea est située dans l'une des deux régions anglophones : le Sud-ouest. Créée en 1993, elle est la toute première université de tradition anglo-saxonne (la seconde venant juste d'être créée en 2011). C'est la seule institution universitaires du pays où (en dehors des cours du département de français) les enseignants sont tenus d'enseigner en anglais et les étudiants tenus de passer leurs examens dans la même langue (contrairement à 4 des 5 autres où enseignants et étudiants peuvent travailler dans la langue officielle de leur choix.).

Dans le cadre de sa politique du bilinguisme en vue de l'intégration nationale des citoyens, les deux langues officielles sont enseignées dans toutes les universités d'état du pays et font partie des disciplines à valider absolument. Appelée ailleurs formation bilingue, ce cours est intitulé *Functional French* (français fonctionnel) à l'Université de Buea et a pour code FRE101 au premier semestre et FRE102 au second. Il est destiné aux primo arrivants de l'université et est géré par l'Unité de français fonctionnel.

2.2.2 Enjeu d'apprentissage du français

Nous venons de voir que le français dans la zone anglophone n'évolue pas en terrain conquis. En plus, beaucoup de jeunes anglophones aujourd'hui, et surtout à l'université où

j'enseigne, pensent que l'anglais domine le monde et qu'ils n'ont pas besoin véritablement du français. Car, pour eux, l'anglais offre de meilleures opportunités à l'étranger. A y regarder de près, on remarque que l'aura dont jouit l'anglais ne profite qu'à ceux qui ont les moyens d'aller à l'étranger. La grande majorité de ceux qui sortent de l'université reste au Cameroun où ils doivent trouver du travail. Et c'est là que le français devient nécessaire puisque les deux grandes villes où l'on peut facilement trouver un emploi sont situées dans la partie francophone. L'enseignement/apprentissage du français à l'université de Buea, est important en ceci que non seulement il vise à faire des étudiants de véritables citoyens bilingues, mais leur donne plus de chance de trouver du travail. Toutefois, cet enseignement ne doit pas perdre de vue le fait que le français est regardé avec méfiance dans cette partie du pays, et tout a été fait surtout dans le cadre du projet sur lequel repose ce travail, pour qu'il n'apparaisse pas comme dominateur.

2.3 Enseignement du français à l'université de Buea. Situation de l'existant

2.3.1 Aspects généraux

A l'université de Buea, l'enseignement du français est géré par le Département de français qui s'occupe sur le plan administratif et pédagogique de deux catégories d'étudiants : d'un côté il y a les étudiants inscrits à l'université soit pour une licence bilingue anglais-français, soit pour une licence de *French Studies* (lettres modernes françaises), et de l'autre côté il y a les étudiants qui s'inscrivent à l'université pour la première fois. La gestion de ce second groupe est confiée à l'Unité de Français Fonctionnel qui est une composante du Département mais qui fonctionne de manière quasi autonome. C'est donc au sein de cette unité qu'est offert le cours qui a pour titre *Functional French*. Il s'étend sur deux semestres : FRE101 au premier semestre et FRE102 au second. Il fait partie avec son pendant anglais (*Use of English*) des "*University requirements*", c'est-à-dire des cours qu'il faut absolument valider pour obtenir la licence, quel que soit le département de l'étudiant.

Dans le "*Syllabus Review, 1997*" de l'université de Buea, l'on peut lire en substance que l'objectif du *Functional French* est de rendre les étudiants capables de communiquer à l'oral comme à l'écrit dans un environnement d'expression française. Cet objectif fonctionnel n'a jamais vraiment été atteint d'une part à cause de son contenu, et d'autre part à cause des conditions dans lesquelles le cours se déroule. A ses début, ce cours a fonctionné deux ans (1993, 1994) avec un contenu et une gestion brodés sur du FLE tournés vers la communication². Après ces années et jusqu'en 2008 (année de ma nomination comme Coordonnateur par intérim de l'Unité de Français Fonctionnel), le cours a reposé sur un contenu purement linguistique (grammaire, vocabulaire, phonétique). Le plan du cours était

²Le programme était géré par un assistant technique français affecté par le Service de coopération et d'action Culturelle de l'ambassade France à l'université de Buea. Il organisait des tests de niveau et les étudiants étaient regroupés selon leurs niveaux pour des groupes plus homogènes. En plus, il y avait un support à partir duquel le cours était enseigné.

constitué de points de grammaire autour desquels chaque enseignant devait organiser ses leçons. On assistait à des cours où les étudiants étaient considérés comme des vases creux qu'on remplissait de règles et de métalangage avant de passer aux exercices d'application. J'ai essayé de réintroduire le côté fonctionnel du cours en concevant un contenu qui se décline en leçons comprenant chacune un objectif communicatif, linguistique et sociolinguistique, et visant les quatre compétences fondamentales que sont : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. La vérité est que les réalités contextuelles de ce cours rendent les efforts presque vains. En effet, la taille des salles de classe et des groupes, les niveaux des membres de ces groupes et le nombre d'heures de cours, font que l'objectif assigné au "*Functional French*" est difficilement réalisable.

2.3.2 Taille des salles et des classes.

Depuis 2008, j'ai constaté que le nombre d'inscrits au cours va grandissant. De 2500 à environ 5000 au second semestre 2012/2013. Ce nombre est constitué d'étudiants qui s'inscrivent pour la première fois au cours et de ceux qui le font pour la deuxième ou la troisième fois. Quel que soit le nombre d'étudiants, ceux-ci doivent être insérés dans les soixante-trois groupes qui correspondent en fait aux plages horaires mises à la disposition du Programme par l'université. En 2012, chaque groupe comptait en moyenne soixante-quinze étudiants ; quatre-vingt à quatre-vingt-cinq en 2013. Tous doivent faire cours dans une salle de classe faite de deux rangées de cinq tables-bancs chacune, faite pour accueillir cinquante personnes. Soit cinq personnes par banc. Lors du cours de français, les étudiants sont presque assis les uns sur les autres et selon le moment de la journée la chaleur peut y être étouffante malgré la bonne aération des salles. Il faut noter que dans ces conditions d'effectif pléthorique, le travail de groupe est difficile d'autant plus que les tables-bancs vissés au sol ne permettent pas de moduler la salle de classe.

2.3.3 Les niveaux de langue différents des étudiants

Les étudiants qui sont admis à l'université de Buea sont issus des deux sous-systèmes éducatifs du pays : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Dans le sous-système anglophone, les cours n'ont plus lieu après la classe de seconde, c'est-à-dire à la cinquième année du collège. Seuls ceux qui choisissent d'étudier les lettres au lycée font encore du français. En clair, la majorité des étudiants anglophones qui arrivent à l'université de Buea, ont en principe coupé le lien avec le français deux ans auparavant. Il y a donc parmi les étudiants, certains qui ont un niveau raisonnable, parce qu'ils ont fait les lettres. Il y en a qui, bien qu'ayant le français au programme de leur formation pendant les années de collège, ont un niveau de débutant ; soit parce qu'ils viennent de l'arrière-pays que les enseignants désertent, soit parce qu'ils évitaient volontairement les cours de français. Il y a également parmi les étudiants, certains qui, bien qu'ayant arrêté d'apprendre le français en "*Form 5*", ont un très bon niveau en français dû au fait qu'ils vivent dans la partie francophone du pays. A ces différents profils, l'on peut ajouter les anglophones scolarisés en

français, les francophones scolarisés en anglais et les francophones purs. Tout ceci pour dire qu'un groupe de français fonctionnel est très hétérogène. On y trouve confondus des apprenants de niveaux débutant, intermédiaire et avancé.

En début d'année, un test est organisé qui a pour but permettre aux étudiants ayant un bon niveau de français (ceux-ci devront obtenir une note supérieure ou égale à 80) d'être dispensé du FRE101. L'objectif recherché étant de tendre vers l'homogénéité des groupes.

2.3.4 Temps insuffisant d'interaction et d'exposition au français.

Avant l'arrimage de l'université au système LMD en 2007, le français fonctionnel comme tous les cours d'ailleurs, s'étalait sur les treize semaines qui constituaient le semestre. Aujourd'hui, il se déroule sur dix semaines à raison de deux heures par semaine. Ce qui donne un total de vingt heures de cours par semestre, quarante par an. Dans ces quarante heures, quatre sont dédiées à l'évaluation. Au final, il ne reste que trente-six heures pour amener les étudiants vers le niveau visé qui est le niveau A2 du CECR. Au regard de ces données, il apparaît clairement qu'il est difficile, pour ne pas dire impossible, de réaliser un tel objectif surtout quand on sait que les méthodes de FLE proposent au moins 80h pour ce faire.

Les étudiants ont donc deux heures de contact avec le français par semaine et le reste du temps ils sont immergés dans l'anglais. Deux heures de contact qui correspondent en général à une leçon construite autour d'un document déclencheur qui est très souvent un texte accompagné ou pas par une image. Telle que la leçon est conçue, le scénario se présente ainsi : Correction des devoirs de la semaine précédente + lecture du texte, questionnement pour accéder au sens du texte + faire émerger les contenus pragmatiques et linguistiques (conceptualisation)+ exercices de manipulation sur les règles découvertes (systématisation) + production (orale et écrite). Vu que les trois premières articulations prennent pratiquement le temps du cours, l'activité de production orale n'est pas réellement travaillée dans tous les groupes. Dans les groupes où elle l'est, il s'agit des devoirs à faire à la maison que l'enseignant contrôle en début de séance pour accorder des bonus à ceux des étudiants qui l'ont fait. Quant à la production orale, elle n'est pratiquée que pour amener les étudiants à ne pas perdre de vue le fait qu'apprendre le français c'est d'abord pour communiquer avant de réussir un examen. Elle reste une formalité donc. L'obligation de résultat fait que finalement l'accent est mis en classe sur ce qui est évalué à l'examen ; l'oral n'en faisant pas partie.

Ainsi se présente brièvement l'état des lieux du français fonctionnel. Il ressort de cette présentation que les conditions dans lesquelles le cours se déroule l'empêchent d'atteindre ses objectifs. Des améliorations pour le rapprocher un peu plus de ces objectifs sont nécessaires. C'est dans cette logique que s'inscrit notre projet : le projet *Melff*.

2.4 L'intégration des TIC dans l'enseignement en Afrique : modèles de dispositif

Plusieurs recherches ont été menées sur l'intégration des TIC en contexte africain. Très peu portent de manière explicite sur les modèles de dispositif mis en œuvre. La majorité des productions scientifiques font plutôt des descriptions de situations d'utilisation pédagogique des TICs. Cependant, à travers ces descriptions des usages des TICs, il est possible de déterminer les types de dispositifs impliqués dans les situations en question.

2.4.1 Le cas de l'enseignement primaire et secondaire

2.4.1.1 L'étude du L'Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC (PanAf)

Elle a concerné treize pays et cent- vingt établissements scolaires. Son objectif était « *de mieux comprendre comment l'intégration pédagogique des TIC peut améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages en Afrique*³ » (Karsenti et al., 2011). Ce projet a impliqué des équipes nationales de chercheurs du Ghana, de la Gambie, du Sénégal, de la République centrafricaine, d'Ouganda, de Mozambique, du Mali, du Kenya, de la Côte d'Ivoire, du Congo, du Cameroun, d'Afrique du Sud et de Zambie. Les équipes nationales de recherche ont recueilli des données à propos des usages des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage dans chacun de ces pays. Quelques 20 000 données ont été collectées grâce à des méthodes mixtes incluant les questionnaires, les entrevues, les observations etc. En tout, ce sont près de 120 écoles, 800 cadres scolaires, 8940 enseignants, et quelque 242 873 élèves qui ont participé à ce projet. Les résultats des recherches ont été exposés dans une série d'ouvrages dont le premier intitulé *Intégration Pédagogique des TIC en Afrique : stratégies et pistes de réflexion*, a été publié en 2009, et le dernier intitulé *Intégration des TIC en Afrique : succès et défis de 100+ écoles africaines*, en 2011. Dans ce dernier livre, les auteurs déclarent notamment que

ce livre ... est plutôt un portrait réel de la situation actuelle des TIC en Afrique, notamment des initiatives en cours dans 100+ écoles d'Afrique, de leurs défis et des perspectives qu'elles ouvrent en matière d'intégration pédagogique des TIC en contexte africain (Karsenti et al., 2011.)

Pour mieux dresser ce portrait, ils s'appuient sur un modèle de cadrans qui leur permet de classer les établissements étudiés par rapport aux types d'usage (Figure 2.1). Ce modèle présente donc deux axes et quatre cadrans. L'axe 1 est un continuum qui va de l'enseignant à l'élève et où les TIC sont utilisées soit par l'enseignant, soit par les élèves. L'axe 2 présente un second continuum allant des TIC aux disciplines enseignées et permettant de déterminer si dans les activités réalisées dans les établissements étudiés l'accent est mis sur les tic en tant qu'objet d'enseignement, ou sur les disciplines scolaires enseignées avec les TIC.

³ « Afrique » dans cette citation comme dans cette thèse, fait référence généralement à l'Afrique subsaharienne.

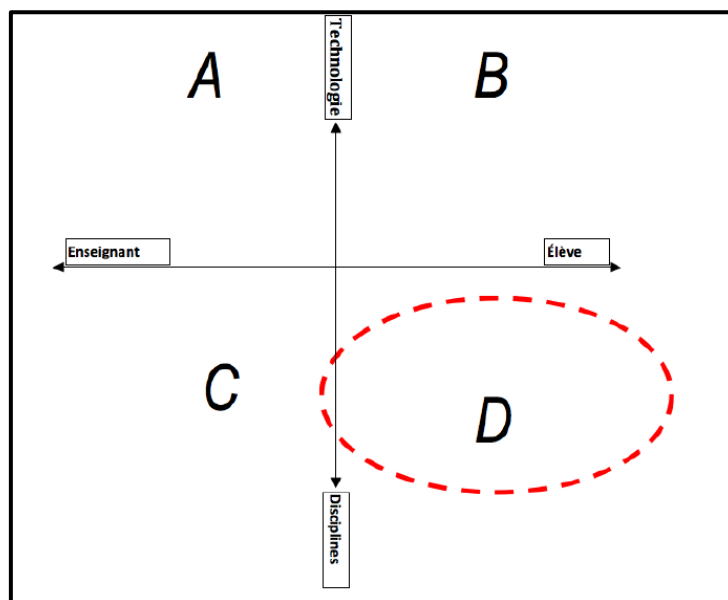


Figure 2.1: Représentation graphique des différents contextes d'usage des TIC dans les classes observées (Karsenti et al., 2009. P63)

Selon cette représentation, plusieurs configurations d'usage des TIC sont possibles. Une première configuration impliquant l'enseignant, la technologie et l'élève mais où ce dernier est passif « A » ; une deuxième configuration impliquant l'enseignant, la technologie et l'élève qui est actif « B » ; une troisième configuration mettant en scène l'enseignant l'élève et la discipline enseignée. Ici, l'élève est carrément absent de l'interaction avec la technologie. La dernière configuration implique les mêmes acteurs que dans la configuration précédente, mais ici il y a une interaction entre l'élève et la discipline.

Les auteurs ont donc défini quatre cadrans : A « *enseigner avec les TIC* », B « *amener les apprenants à s'approprier les TIC* », C « *enseigner les disciplines avec les TIC* », et D « *Amener les élèves à s'approprier diverses connaissances, avec les TIC* »

Cadran A : « enseigner avec les TIC »

Ce cadran représente les contextes d'intégration dans lesquels les TIC ne sont pas utilisés comme moyen d'apprentissage. Ils sont l'objet d'apprentissage. Le but visé est d'initier les élèves à l'informatique comme l'atteste cet extrait d'entretien avec un enseignant :

Nous montrons d'abord l'ordinateur [...]. Il est important pour les élèves de bien comprendre comment est construit un ordinateur avant de l'utiliser [...]. C'est la base pour nous. Tous nos élèves apprennent les parties de l'ordinateur [...]. Cela fait partie du programme (ibid., p332)

Selon les auteurs, ce modèle d'intégration est le plus représentatif de l'usage des TIC dans les pays participant au projet. « *Environ 50 % des institutions d'enseignement participant au projet PanAf se situent principalement dans le Cadran A caractérisé par l'enseignement de l'informatique aux élèves* ». (ibid., p333)

Le Cadran B : « Amener les élèves à s'approprier les TIC »

Dans ce deuxième cadran, les TIC restent objet d'apprentissage. Mais au lieu de rester passif comme dans la première configuration, les élèves sont amenés à faire usage, à manipuler les TIC de manière plus active. « *Les élèves apprennent mieux en utilisant eux-mêmes l'ordinateur. [...] On leur laisse donc utiliser l'ordinateur au lieu de leur faire des présentations (extrait d'entretien, enseignant).* » (ibid. p334). Selon les auteurs, ce type d'usage est en vigueur dans 30% des établissements étudiés.

Le cadran C : Enseigner des disciplines avec les TIC

Dans ce cadran, l'enseignement n'est plus centré sur la technologie. Celle-ci n'est plus une fin en soi. Elle est un moyen pour enseigner diverses disciplines, et les enseignants s'en servent avant tout pour préparer les cours. Ils font des recherches sur Internet pour bonifier et actualiser les informations qu'ils possèdent déjà.

J'améliore mes leçons en faisant des recherches sur Internet. Cela me permet d'améliorer le contenu des notions présentées. [...] Ça me permet aussi d'avoir des informations plus récentes. [...] Je trouve aussi plusieurs images ou schémas qui m'aident à enseigner (extrait d'entretien, enseignant). (Ibid. p334)

Les auteurs ont trouvé un tel usage des TIC dans 11,3 % des écoles participantes.

Le cadran D: Amener les élèves à s'approprier diverses connaissances, avec les TIC

Dans ce contexte, les élèves sont appelés à s'approprier diverses connaissances liées à des disciplines scolaires avec les TIC. Ce sont les élèves qui font usage des TIC. Il y a donc une plus grande centration sur eux. Ils sont plus actifs que dans le contexte du cadran C où ils sont passifs.

Nous avons plusieurs programmes qui leur permettent d'apprendre les sciences, par eux-mêmes. [...] ces programmes les aident à mieux comprendre les notions vues dans le cours. [...] c'est plus imagé pour eux [...] c'est aussi plus stimulant. [...] C'est comme une télévision qu'ils peuvent contrôler (extrait d'entretien, enseignant). (ibid., p338)

Cette situation d'intégration des TIC où l'apprenant manipule activement les technologies pour apprendre les disciplines scolaires n'a été observée que dans 5% des écoles étudiées. Pourtant, selon les auteurs, il s'agit du type d'usage à promouvoir dans les salles de classe pour favoriser la qualité de l'éducation en Afrique. Il est le plus à même de favoriser l'apprentissage des élèves.

A partir de cette grande étude, l'on peut se faire une idée de l'usage des TIC en Afrique. Je retiens que l'intégration pédagogique des TIC au sens que Karsenti lui donne, à savoir « *l'usage des TIC par l'enseignant ou les élèves dans le but de développer des compétences ou de favoriser des apprentissages* » (2009), n'est en vigueur que dans très peu d'établissements en Afrique, comme on a pu le constater dans le cadran D du modèle ci-dessus.

2.4.1.2 L'étude de Yannick Daoudi

Une autre étude qui a attiré mon attention est celle de Yannick Daoudi (2011) qui aborde l'intégration des TIC en Afrique, avec les problèmes qui y sont liés, d'un point de vue culturel. Dans sa thèse en effet, Daoudi traite de l'intégration des Tic selon une approche qu'il considère comme étant écologique. L'intégration écologique selon lui « est une intégration adaptée au contexte socioculturel local, où les contenus sont endogènes, et qui encourage la participation active des enseignants et des élèves à la société de l'information » (p.19). La problématique de son travail qui met en relation les thèmes centraux de la recherche (fossé numérique, diversité culturelle et TICE) pose que certains aspects du contexte culturel africain sont pertinents à une intégration des TICE. Je me suis intéressé plus à son deuxième chapitre qui traite entre autres « des aspects socioculturels ... en Afrique [qui] rendent difficile une intégration des TIC comme nous la percevons en tant qu'occidentaux et doivent être pris en compte dans chaque projet d'intégration » (p. 64)

La tradition rurale: selon Daoudi, le fait pour les populations de résider en zone rurale caractérisée par le manque d'infrastructure, de matériel TIC et de personnel qualifié, renforce l'exclusion et augmente la probabilité de ne pas avoir accès et de ne pas utiliser les TIC. En plus, ces populations qui ont d'autres besoins à combler, d'autres problèmes à résoudre ne trouvent pas d'utilité aux TIC quant à l'amélioration de leur vie quotidienne ; ce d'autant plus que sur Internet on ne trouve pas de contenus centrés sur la situation locale de l'Afrique rurale. (*Ibid.* p. 65)

L'oralité et l'analphabétisme : Daoudi pense que l'oralité et l'analphabétisme sont deux facteurs qui limitent l'intégration des TIC en Afrique. Citant un rapport de la banque mondiale de 2010, il relève qu'un tiers de la population africaine est analphabète. Etant ainsi limitée quant à la lecture, elle est automatiquement écartée du processus d'appropriation des TIC dans la mesure où celles-ci font appel à une bonne maîtrise de l'écrit là où dans le contexte africain l'oralité est privilégiée. L'absence d'une culture de la lecture entrave l'intégration des TIC et crée une « certaine différenciation sociale » qui renforce le fossé numérique et installe un sentiment d'illettrisme technologique qui fait qu'il y a « *une certaine valorisation des utilisateurs techno-alphabètes par rapport au reste de la population* » (P. 67)

L'importance de la communauté : Daoudi estime que l'africain est traditionnellement et de manière exclusive rattaché à sa communauté. Avec les TIC, les contacts personnels peuvent être évités. Il cite le cas des médias sociaux dans les sociétés occidentales qui permettent de minimiser ce contact personnel et de « *combler certains besoins sans avoir recours à son entourage physiquement proche* » (*idbid.*, 67). Le danger est qu'à la longue, l'utilisation des TIC en développant l'autoapprentissage limite les apports entre étudiants et enseignants et entre étudiants eux-mêmes. L'opposition entre les valeurs individualistes caractéristiques de l'occident et les valeurs communautaires africaines est un point majeur qui fait que le contexte africain n'est pas favorable à une intégration des TIC suivant la vision occidentale.

Liens hiérarchiques et TICE. Etant donné que le respect des personnes âgées, des parents, des chefs communautaires, bref du droit d'ainesse et des liens hiérarchiques est important en Afrique, ce chercheur pense que « *l'utilisation des TIC peut venir brouiller certains liens hiérarchiques et minimiser l'importance de certaines relations interpersonnelles* » (p.63). Ainsi, les élèves qui se familiarisent plus rapidement avec les TIC, pourront contourner certains liens avec leurs enseignants pour qui l'apprentissage est plus lent. Parce que les premiers accèdent plus rapidement et plus efficacement à la quantité d'information en ligne, « *l'on assiste à certaines situations où, par exemple ces élèves sont valorisés par leur camarades, alors que les enseignants se replient davantage au point de refuser l'utilisation des TIC en classe* » (Akoh, Hesselmark, James, & Mware, 2004) cités par Daoudi (2011). Pour ce dernier, il est essentiel de tenir compte des liens hiérarchiques ancrés dans la culture locale lors d'un projet d'intégration des TIC.

La méthodologie utilisée par Yannick Daoudi dans son travail repose sur un échantillonnage constitué des élèves et enseignants de 34 écoles primaires et secondaires de 5 pays en développement d'Afrique centrale et de l'ouest ayant intégré les TIC dans leurs systèmes de formation. Les méthodes de collecte des données portent sur les acteurs sus - cités et sont constituées d'entrevues semi-dirigées avec les enseignants, d'entrevues de groupes avec les élèves, des observations vidéographiées et des données statistiques sur les écoles. 68 entrevues ont été réalisées avec les enseignants et 34 avec les élèves. La méthode d'analyse de ces données est « descriptive et qualitative » ; ce qui fait de ce travail une recherche de nature essentiellement descriptive. Il a trois objectifs : « (1) dresser un bilan du contenu accédé et diffusé par les TICE dans 34 écoles de cinq pays africains, selon une approche culturelle, (2) décrire les barrières à une intégration des TICE qui favoriserait la promotion culturelle en ligne dans ces écoles et (3) identifier des stratégies pragmatiques qui faciliteraient une telle intégration dans ces écoles.»

Par rapport au premier objectif, l'analyse de Daoudi révèle que les TIC sont le plus utilisés par les élèves, par ordre de fréquence pour faire : du traitement de texte, de la recherche sur Internet, lire du courriel et faire du clavardage ou encore pour se divertir. Le contenu le plus accédé restant le contenu didactique suivi de l'actualité étrangère. Ses sujets reconnaissent que le contenu auquel ils ont accès en ligne est satisfaisant mais pas adapté à leurs réalités et « *font part de leur désir d'avoir accès à plus de contenu africain approprié à leurs contextes locaux* » (p.155). Sa conclusion est que les pays en développement diffusent et sont obligés de composer avec un contenu qui n'est pas souvent adapté à leur contexte socioculturel.

Par rapport au second objectif, il essaie de montrer que lorsque les conditions sont rassemblées, « *La production et la diffusion de contenu peuvent être substantielles* ». (p.163). Ainsi il estime que les barrières à l'intégration des TIC telles qu'on peut les trouver dans la littérature, à savoir le manque d'accès à des ressources matérielles adéquates, le manque de soutien technique, administratif et institutionnel, les équipements peu fiables, les croyances et attitudes des principaux acteurs, le manque de modèles de bonnes pratiques etc., sont pour la plus part des barrières issues des études qui sont basées sur un

contexte occidental. Il entreprend donc de regarder les éléments du contexte africain qui influenceraient ces barrières :

- ✓ Les obstacles liés à la sensibilisation des enseignants aux TICE :

« un premier contact retardé avec les TIC, une vision erronée des TICE, des habitudes de formation et d'enseignement traditionnelles, une appréhension et une peur de l'échec face aux TIC, et l'ignorance des enjeux culturels dans la société de l'information » (p.182)

- ✓ Des obstacles liés à la formation des enseignants qui inclurait l'utilisation et la diffusion de contenu culturel endogène

« une pénurie de programmes de formation nationaux, des formations non-adaptées aux besoins locaux, les coûts élevés des formations, le manque de soutien, la surcharge de travail et le manque de temps, plus le manque de disponibilité du laboratoire informatique. » (189)

- ✓ Les obstacles liés aux ressources matérielles et logicielles adaptées

« des logiciels et de l'équipement désuets, une pénurie de maintenance (au niveau du savoir-faire et financièrement), une absence de réseautage interne, des services électriques et Internet instables, et des coûts élevés. » (p.190)

- ✓ Les obstacles liés à la gestion des classes

Ces obstacles sont liés à trois faits : le ratio élèves/ordinateurs élevé, les enseignants, les élèves et l'administration qui partagent les ordinateurs, ou encore les classes qui sont surchargées et hétérogènes. D'autres obstacles à l'intégration des TIC propres au contexte africain selon Daoudi sont : la gestion de l'emploi du temps du laboratoire informatique, le manque d'encadrement et des problèmes de discipline, des logiciels non-adaptés au contexte socioculturel local, et d'une nouvelle relation d'apprentissage élèves-enseignants.

Par rapport au troisième objectif, Yannick Daoudi cherche à proposer des pistes de solution pratiques pour surmonter les obstacles ci-dessus mentionnés. Ainsi donc il propose une sensibilisation des acteurs sur les avantages de l'intégration des TICE et la production de contenus endogènes par rapport à leurs besoins locaux. Il propose aussi que des formations soient disponibles par disciplines qui répondent aux besoins spécifiques des enseignants et encourage la diffusion de contenu endogène. Il préconise également que les établissements offrent des services payant à la communauté pour faire face aux besoins financiers et matériels, et que des partenariats soient mis en place entre ces établissements et des organismes non-gouvernementaux ainsi qu'avec les fournisseurs TIC pour aider à alléger leur fardeau financier .

Même s'il faut reconnaître que cette étude tout comme celle de Karsenti et al. ne concernent que des établissements d'enseignement primaire et secondaire, il faut admettre que la situation n'est guère différente dans le supérieur.

2.4.2 Le cas de l'enseignement supérieur

Travaillant sur l'impact des TIC sur l'enseignement apprentissage du français dans le supérieur en Algérie, Karima Ait-Dahmane constate que pour les enseignants qu'elle a interrogés

«Internet sert en très grande partie à la recherche d'information à des fins de préparation de cours. L'Internet met à la disposition des étudiants plusieurs documents authentiques (préparation des cours, exercices pédagogiques, communications électroniques, accès aux travaux de recherche publiés par les enseignants...) qui pourront les aider dans leurs études » (2011).

Les TIC servent aux enseignants à préparer leurs cours et aux étudiants à compléter les enseignements reçus en classe sans que le travail avec les TIC soit prévu dans le scénario d'enseignement du professeur. C'est le même constat que fait Serge Armel Attenoukon et al. quand il étudie l'impact des TIC sur la réussite et la motivation des étudiants de l'université d'Abomey-Calavi au Bénin. En effet il y a plus une « *utilisation personnelle* » de la part des étudiants, et ces quelques extraits issus de son enquête en disent long :

«... Depuis que j'utilise les ordinateurs, je me sens agréable surtout lorsque je fais des recherches sur le plan académique... »

: « Le fait d'utiliser Internet me permet d'accéder à d'autres connaissances, à d'autres travaux scientifiques. Ça permet d'avoir d'autres notions qu'on n'avait pas en classe » (2013)

Travaillant sur les usages des TIC par les étudiants camerounais, Janvier Ngoulayé (2010) remarque que l'utilisation pédagogique reste encore le fait des étudiants qui l'utilisent selon leur initiative personnelle pour compléter leur cours pris en classe. Il note que l'intégration des TIC dans les universités camerounaises est plus physique que pédagogiques. « *L'intégration des TIC à l'Université de Yaoundé 1, en particulier et dans l'enseignement supérieur camerounais en général, s'est bornée en grande partie à l'introduction du matériel informatique et de l'Internet dans le campus universitaire* ». (p135).

Au regard de ce qui précède, l'on voit bien qu'il y a dans l'enseignement supérieur, un mélange de présentiel et de distanciel ; sauf que ces deux modes ne sont pas articulés. Ils ne sont pas pensés dans leur complémentarité, et ne font pas partie d'un dispositif conçu dans un but précis. Les situations décrites correspondent plus au cadran B du modèle de Karsenti et al. cité plus haut (21). Comme le disent Attenoukon et al. (*op. cit.*), en « *Afrique francophone...il y a peu d'études réalisées chez les universitaires sur l'intégration pédagogique des TIC.* » Toutefois, une étude de Pierre-Jean Loiret (2007) traite de l'intégration des TIC à travers l'enseignement à distance dans le supérieur en Afrique en général, en Afrique francophone en particulier quant à son apport dans le rayonnement qualitatif des universités.

L'étude de Loiret

En effet, Loiret constate que les systèmes éducatifs africains s'intéressent de plus en plus à l'enseignement à distance, attirés par les sirènes qui retentissent au Nord annonçant les vertus de ce type de formation pour les universités. L'enseignement à distance « *serait susceptible de moderniser les systèmes éducatifs, d'ouvrir l'université à de nouveaux publics, de réduire les coûts de l'enseignement, de remettre à niveau les enseignants, de massifier l'accès à l'enseignement supérieur* » (p. 32). Ces promesses des années 90 n'ont jamais été rejointes par les réalités des années 2000 selon Loiret. Massy et Zemsky qu'il cite expliquent que malgré les investissements massifs en équipements et logiciels il n'existe pas toujours de marché viable pour les produits e-learning, la majorité des enseignants d'aujourd'hui enseignent comme ils ont eux-mêmes été enseignés alors qu'on prédisait le e-learning comme devant changer les manières d'enseigner. Même si ces réalités qui s'appliquent au monde de l'éducation en Europe pendant la première décennie des années 2000 peuvent être remises en question aujourd'hui, force est de constater que les interrogations qu'elles ont soulevées en ce temps sont d'actualité aujourd'hui en ce qui concerne l'Afrique ; surtout quand on sait que « *la pensée commune veut que l'état constaté dans le nord aujourd'hui, soit une sorte d'idéal à atteindre pour le sud* » (*ibid*, p.32). Ainsi, est d'actualité la question du chercheur qui est celle de savoir si les mêmes espoirs susciteront les mêmes déceptions. Loin de faire de la réponse à cette question l'objectif de son travail, Loiret se fixe comme but de savoir comment les dispositifs d'EAD se développent en Afrique. Quels sont leurs objectifs et quels sont les effets qu'ils peuvent provoquer sur l'université africaine et ses enseignants ? Dans cette étude qui constitue sa thèse de doctorat et qui est intitulée « *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?* », Loiret pose la question de la finalité de l'enseignement à distance (EAD) en Afrique. A quoi il sert ou plutôt à qui il sert. Il estime que l'EAD sert à façonner les universités africaines de l'extérieur dans la mesure où dans les objectifs qui lui sont prêtés se mêlent les intérêts et les idéaux, les valeurs et objectifs commerciaux, bref, les « *tentatives d'instrumentalisation* ». Il sert également à renouveler les universités de l'intérieur en ce sens que dans l'EAD on retrouve des dynamiques « *propres* » telles que des initiatives individuelles ou institutionnelles. Ainsi donc, brochant sur les concepts de Georges Balandier, Loiret estime que l'université africaine, à l'image du continent lui-même est le théâtre de la confrontation des dynamiques « du dedans » et de celles « de dehors ». Elle est soumise à de multiples influences. « *L'influence des coopérations étrangères et des organismes internationaux [de] la mondialisation ... la pression démographique et sociale et la propre capacité des établissements à se reformer et à innover* » (p. 47). Sa problématique principale est de savoir comment l'EAD dans le supérieur en Afrique arrive à trouver sa voie entre ses dynamiques. Il pense que la formation à distance peut être « *à l'origine de nouveaux commencements pour l'université africaine* ». Avant de présenter un cas qu'il estime être un exemple de réussite de formation à distance via Internet, Loiret fait un portrait de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne auquel l'université de Buea, qui constitue mon cadre de recherche, ne saurait se soustraire.

Selon lui, l'enseignement supérieur en Afrique est confronté à de nombreux défis au rang desquels les effectifs pléthoriques, les budgets limités, les salaires inadéquats des enseignants. S'appuyant sur un rapport de l'UNESCO⁴, Loiret nous apprend que l'espérance de vie scolaire d'un enfant africain est de 7,8 années dont à peine quelques mois passés dans un établissement d'enseignement supérieur. L'université africaine accueillerait donc une insignifiante proportion de la population en âge d'accéder à l'éducation tertiaire. «*C'est pourtant en Afrique subsaharienne que le taux de croissance des inscriptions dans le supérieur est le plus élevé du monde. De 1991 à 2004, il a augmenté de 15,6 %, contre 6,6 % en moyenne dans le monde* » (Loiret, 2008). En 2004, l'Afrique subsaharienne comptait 3,6 millions d'étudiants. Chiffre qui, selon Darvas (2006) cité par Loiret, devrait doubler tous les quatre ans. Cette tendance est soutenue par une forte croissance démographique et l'amélioration des taux de scolarisation. Au Cameroun par exemple, pour l'année 2010/2011, l'enseignement secondaire a produit près de 70 000 bacheliers⁵ (pour le sous-système francophone uniquement) qui potentiellement allaient toquer aux portes des 8 universités d'état.

Le grand flux des élèves vers des universités déjà engorgées pose le problème d'encadrement pédagogique « *qui ne cesse de baisser* » (*Ibid*, p. 54). Les financements nécessaires pour l'amélioration de la qualité et la quantité de la formation sont rares, même si dans plusieurs pays francophones, la priorité pour le supérieur à l'intérieur des dépenses publiques est restée plus forte. Peter Darvas, expert de la Banque mondiale, constate que

Les systèmes et établissements semblent être sur une pente descendante, en raison, essentiellement, des difficultés financières, de l'effectif pléthorique et de l'accroissement des inscriptions qui l'emportent sur la capacité de former de nouveaux professeurs qualifiés, de la baisse de la qualité du personnel (due à l'exode des cerveaux internes et externes) et des difficultés rencontrées par les établissements pour adapter les programmes en fonction de la demande socioéconomique . (Darvas, 2006 cité par Loiret 2008)

La banque mondiale établit ainsi son diagnostic et pointe du doigt les dépenses sociales très élevées en pourcentage (bourses, restaurant, transport et logements universitaires...) et un personnel administratif pléthorique qui devraient être réduits pour que les universités africaines puissent trouver une marge de manœuvre. Pour elle, il sera difficile pour ces universités de mieux accueillir les étudiants dans ces conditions-là. Outre la nécessité de réduire les dépenses sociales, il est important de trouver d'autres sources de financement. C'est dans ce contexte que naît l'Université Virtuelle Africaine, un des principaux projets mis en œuvre en Afrique sub-saharienne en matière de formation à distance basée sur l'utilisation des technologies de l'information.

Selon Loiret, outre le contexte local décrit ci-avant qui est apparu comme une perche tendue à la banque mondiale, les innovations technologiques, ainsi que le foisonnement des discours intellectuels et la frénésie économique qui les ont accompagnées ont sous-tendu la

⁴ UNESCO, Institut de la Statistique, *Recueil de données mondiales sur l'éducation*, UNESCO, Montréal 2005

⁵ Source : journal du cameroun.com : <http://www.journalducameroun.com>

création de l'UVA. Pour le chercheur, le projet de l'université virtuelle est plus un projet politique qu'académique ou pédagogique. Son hypothèse est

qu'en finançant l'UVA, la Banque mondiale entendait continuer par des moyens technologiques sa doctrine politique concernant le secteur universitaire, constamment exposée depuis les années 1970. Il s'agit notamment de la mise en concurrence du secteur public avec un secteur privé à créer, du financement du supérieur par le budget des familles, de la limitation du rôle de l'Etat. (p. 85)

L'UVA est donc perçue comme un outil au service de la politique de la banque mondiale qui prône le désengagement financier de l'Etat vis-à-vis de l'enseignement supérieur. Il critique ainsi le socle conceptuel de l'UVA fondée sur les affaires et la technologie. C'est parce que cette université est partie sur des bases fausses que son bilan fut extrêmement limité contrairement à l'université virtuelle francophone, une autre initiative d'intégration menée par une institution internationale.

Pour montrer que l'Université virtuelle africaine n'était pas un dispositif dédié à l'Afrique, Loiret la compare à l'université virtuelle francophone. Cette dernière ne se réclame pas explicitement comme l'UVA, d'une authentique université. Elle fonctionne à travers les campus numériques francophones, forme les étudiants et les enseignants des pays du sud et s'intègre aux environnements classiques des établissements, contrairement à l'UVA qui s'est développée indépendamment de son environnement. En étant intégrée aux universités, l'Université Virtuelle Africaine obtient une certaine légitimité dans la mesure où les recteurs et présidents siègent au conseil d'administration. Tout ceci pour conclure que le modèle de développement du supérieur en Afrique que propose l'AUF favorise un développement de l'intérieur de l'université africaine plutôt que de l'extérieur.

Afin de confirmer son hypothèse selon laquelle l'EAD peut renouveler l'université de l'intérieur, Loiret décrit le cas de l'école des bibliothécaires archivistes documentaires de Dakar qui, grâce à l'EAD, a pu augmenter ses effectifs de 40% en diversifiant son offre de formation.

Le dénominateur commun à tous les travaux cités ci-dessus est qu'ils ont tous porté sur la description de cas d'intégration des TIC. Ceci semble être la règle : dans une publication parue dans la revue en ligne *adjectif*, Aurore du Roy (2011)⁶ présente une bibliographie constituée de certains travaux de thèses soutenues par des africains sur des thématiques liées aux technologies de l'information et de la communication. Sur la vingtaine de titres présentés, tous sont des études de cas. C'est-à-dire des descriptions à partir d'enquêtes, entretiens, de l'observation. Ce sont donc des travaux qui restent à des niveaux de généralité très importants. Dans aucun des travaux, une expérience d'intégration des TIC n'a été mise en œuvre comme je l'ai fait dans le cas du présent travail. L'originalité de ce dernier est à situer dans le fait qu'il est bâti autour d'une expérience véritable d'intégration des TIC

⁶ Du Roy, Aurore (2011). Thèses récentes sur les TICE en Afrique subsaharienne, *Adjectif*, en ligne, consulté le 22 mai 2012.

dans un contexte africain. Un des buts poursuivis sera de voir si les problèmes rencontrés dans la majorité des cas décrits sont les mêmes que ceux auxquels j'ai fait face.

2.5 Conclusion

Dans ce chapitre il a été principalement question de présenter le contexte dans lequel ce travail de thèse s'inscrit. Il s'est agi dans un premier temps de présenter le contexte camerounais avec un accent sur la relation historique entre le français –langue de la majorité de la population – et l'anglais – langue de la minorité. L'on apprend que le sentiment des anglophones, incarné par une certaine élite, vis-à-vis du français n'est pas positif. Ils pensent ne pas pouvoir avoir besoin du français alors que cette langue est parlée dans les grandes villes du pays où l'on peut facilement trouver du travail. L'accent a également été mis sur l'enseignement du français à l'université de Buéa. Enseignement qui souffre d'un certain nombre de problèmes, notamment les effectifs pléthoriques et hétérogènes, le peu de temps de formation, l'absence de travail sur les compétences d'expression etc. En somme ce premier chapitre a permis de souligner les principaux problèmes rencontrés par l'enseignement du français à l'université de Buea de manière à justifier la raison pour laquelle une expérience d'intégration des TIC a été menée dans le cadre de cet enseignement. Etant donné que le phénomène d'intégration des TIC n'est pas nouveau en Afrique, le chapitre s'est intéressé aux recherches qui traitent de ce sujet en contexte africain afin de déterminer les modèles de dispositifs mis en œuvre, ainsi que les catégories d'obstacles rencontrés. Le premier chapitre a donc permis de décrire le contexte de la recherche. Le chapitre suivant définit son cadre théorique.

3 Cadre conceptuel et théorique

3.1 Introduction

Comme souligné à l'introduction générale, la recherche exposée dans cette thèse est née du souci d'améliorer l'enseignement apprentissage du français à l'université de Buea. Dans une logique praxéologique, cette recherche s'appuie sur un dispositif hybride pour proposer des solutions aux problèmes que rencontre l'enseignement du français dans ce contexte universitaire. Ce second chapitre a pour objet d'exposer le cadre conceptuel et théorique qui sous-tend cette recherche. Le cadre théorique permet au chercheur de donner des fondements à la perspective qu'il adopte pour orienter leurs travaux de recherche alors que le cadre conceptuel répond au souci de désignation des concepts clés sous-jacents à l'étude et à leur clarification en vue de préciser la perspective dans laquelle ils sont utilisés. Ainsi, la notion de dispositif sera abordée dans la première des trois sections qui constituent ce chapitre. Il sera notamment question d'essayer de cerner ce terme en partant des différentes définitions proposées par des chercheurs pour aboutir à une conception qui permettra de caractériser le dispositif mis en œuvre dans le cadre de cette thèse. Il sera également question dans cette première section de traiter du dispositif hybride, notamment ce qui constitue l'hybridation, ainsi que quelques typologies proposées par la recherche. L'hybridation sera aussi abordée en relation avec l'innovation, car cette dernière apparaît comme point d'observation du dispositif hybride. La section va se refermer sur les centres de ressources qui sont constitutifs des dispositifs (de formation en langues principalement) qui intègrent les technologies de l'information et de la communication. La deuxième section du chapitre portera sur la communication quasi synchrone dans la formation en langues en ligne. Ce sera l'occasion d'exposer le champ de la Communication Médiatisée par Ordinateur dont le quasi synchrone fait partie des modalités tout comme le synchrone et l'asynchrone. Ces modalités de communications s'appuient sur des outils dont les plus représentatifs sont le forum de discussion et le clavardage. Parce que le forum est exploité dans le cadre du projet *Melff*, il est décrit dans un lien avec l'apprentissage et en tant qu'objet d'étude.

La troisième section du chapitre quant à elle se concentre sur les interactions en ligne comme objet d'étude. La recherche dans ce domaine s'appuie sur une diversité de théories et de notions et d'approches pour analyser les corpus d'interaction via internet et montrer leur relation à l'apprentissage en général et à l'apprentissage des langues en particulier. Cette section passe en revue quelques-unes de ces considérations théoriques, notamment les notions de d'activités réflexives, de conscience linguistique, de communication exolingue, ou encore les théories de « l'input », de « l'output », la théorie interactionniste de négociation de sens, etc. Des exemples d'études portant sur des interactions en ligne à partir d'un point de vue interactionniste sont présentés à la fin de la section.

3.2 La notion de Dispositif

3.2.1 Essai de définition

On se rend compte lorsque l'on parcourt les recherches sur ce terme, qu'il n'est pas facile à définir. Pour Maguy Pothier (2003), le fait que ce terme soit au carrefour de plusieurs domaines divers de réflexion et de recherche et donne lieu à de nombreuses expressions, souligne un certain « flottement conceptuel » (p. 81). Jacquinet-Delaunay et Monnoyer le décrivent comme un « *mot-valise* » qui a besoin d'être élucidé, car il renvoie « *à des pratiques sociales extrêmement diversifiées, allégué dans des contextes disciplinaires déconnectés les uns des autres* » (1999). Linard (2002) elle, parle de « *tensions* » et « *contradictions* ». Michel Bernard (1999) reconnaît que du terme « *les conceptions restent floues* », alors que Françoise Demazière (2008) avoue qu'il « *est omniprésent mais peu aisé à cerner précisément* »

Toutefois, Charlier et al (2006) nous apprennent que le terme de dispositif est issu de la technique où il signifie, « *un ensemble de moyens disposés conformément à un plan* ». Selon ces auteurs, le dispositif a très vite évolué pour désigner un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif. Pour Holtzer (2002), un dispositif est

un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en LE {langue étrangère} combine des espaces d'apprentissage pluriels (salles de cours, centre de ressources, espaces de conversation...), chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes (apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel) et ayant une fonction pédagogique spécifique (enseignement, autoapprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat...). Un dispositif {...} implique qu'il existe une cohérence entre les espaces d'apprentissage pensés dans leur interrelation et leur complémentarité.

Holtzer met en avant la dimension cadre d'enseignement du dispositif et insiste sur la pluralité de ses espaces. Cette définition, dans la mesure où elle réduit le dispositif à sa dimension cadre d'enseignement, est proche de celle que l'on connaît des dictionnaires, c'est-à-dire « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan » (Le Robert, 1975 cité par Peraya, 1999).

S'inscrivant dans le champ de la formation, Bernard Blandin (2002) parle d'un « *agencement d'éléments humains ou matériel réalisé en fonction d'un but à atteindre* » pour désigner ce qu'il appelle « *système formel d'apprentissage* ». Pour ce chercheur, le terme de « dispositif » occulte le caractère complexe de l'entité qu'il désigne. C'est pourquoi il pense qu'il s'agit d'une « *notion à déconstruire pour réarticuler* ». Les formes de « relation éducative » sont au centre du « système formel d'apprentissage ». Selon lui, une salle de classe est un système formel d'apprentissage (un des plus anciens) dans la mesure où, de par sa disposition, son organisation spatio-temporelle particulière, une relation éducative spécifique s'établit, qui est différente de celle que l'on trouverait dans un centre de ressources ou dans un atelier d'établissement d'enseignement technique. Il indique de

nombreuses formes de relations éducatives comme celles qui régissent les cours par correspondance, l'enseignement assisté par la technologie, ou encore celle basées sur les théories d'apprentissage différentes. Ces formes de relation éducative donnent lieu à des systèmes formels d'apprentissage distincts. Dans la notion de « système formel d'apprentissage »,

Il s'agit de forme spécifique de relation éducative dans laquelle s'incarne une conception particulière des processus « apprendre », « enseigner » et « former » correspondant au projet éducatif de son (ses) initiateur(s). Cette forme se matérialise à la fois comme une configuration spatiale, comme une organisation d'activités instrumentés dans le temps, comme relations du sujet apprenant avec d'autres acteurs ainsi qu'avec les objets.
(Blandin, Op.cit.)

Il estime que la notion de « système formel d'apprentissage » permet d'analyser les dispositifs de formation, car certains combinent des systèmes. Les formations hybrides par exemple combinent un système formel d'apprentissage de type enseignement à distance et un système formel d'apprentissage de type salle de classe. Si l'on suit le raisonnement de Blandin, un dispositif de formation peut être formé de plusieurs systèmes ou dispositifs de formation. Ceci répond à l'interrogation de Françoise Demaizière (2008) qui, en reconnaissant la difficulté pour elle de donner à « un jeune chercheur en didactique » une acception reconnue par l'ensemble de la communauté qui s'intéresse à la didactique des langues, se demande si un dispositif est composé de systèmes ou d'un système (de formation), ou bien s'il s'appuie sur différents dispositifs. Cette interrogation provient du fait qu'elle a remarqué que dans le domaine d'ALSIC, le terme dispositif semblait devenu un point d'appui incontournable pour faire référence à la fois à la conception de ressources, à la construction de séquences pédagogique et à la mise sur pied de formation. Elle cite certains auteurs qui se sont intéressés en premier lieu à la conception de ressources pédagogiques, notamment Nicholas Guichon et Maguy Pothier. Pour cette dernière, un dispositif est « *un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construits en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers* ». (Pothier, 2004) cité par Demaizière (2008). Elle considère cette définition comme une manière pour son auteur de marquer qu'elle envisage « *toute ressource conjointement à son intégration dans une formation ou une séquence pédagogique, à son utilisation par les différents acteurs concernés* ». (*Ibid.*). La définition de Pothier a comme point de départ le point de vue de l'enseignement et de ses procédures, et met l'accent sur la place centrale des acteurs. Ce qui correspond à ce que j'appelle à la suite de Brodin (2004) un dispositif pédagogique. Ce point de vue a en commun avec le « point de vue globalisant » de l'ingénieur de formation le fait qu'il s'agit d'agencer un ensemble de moyens pour atteindre un but, qu'il soit d'apprentissage ou de formation.

En ce qui me concerne, ces deux points de vue sont importants pour décrire un dispositif comme celui qui a été mis en œuvre dans le cadre du présent travail de recherche. Le point de vue de l'ingénierie de formation permet de voir le dispositif de manière plus globale et le définir dans toute sa complexité (Charlier et al, 2006). Cette vision globale peut permettre de prendre en compte dans la description d'un dispositif, le fait qu'il s'appuie sur deux

systèmes de formation. Un point de vue orienté ressources et séquences pédagogiques rendrait mal cette composition. Il permettrait cependant de bien décrire les différents paramètres qui sont agencés pour atteindre le but d'apprentissage : les acteurs, leurs rôles, le scénario pédagogique etc. En considérant ces deux points de vue du terme « dispositif » que les chercheurs en didactique des langues privilégient, chacun selon sa culture (Demaizière, Op.cit.), je m'inscris dans le sillage de Brodin qui pense que « *le dispositif remplit une fonction de structuration d'apprentissage ou de formation* » (op.cit., p. 24). Je me donne ainsi un point d'ancrage pour définir et décrire mon dispositif dans son écologie d'implantation. Cette description passe par sa caractérisation car il est ce que Charlier et al. (2006) considèrent comme « *une nouvelle entité... une nouvelle forme de dispositif issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques ... majeures [qui sont] l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage* ». Il s'agit du dispositif hybride.

3.2.2 Dispositif hybride : typologies et caractéristiques

3.2.2.1 Qu'est-ce que le dispositif hybride ?

La littérature sur le sujet nous apprend que vers les années 90, l'on assiste à une sorte d'imbrication entre des formes traditionnelles de formation à distance et en présentiel jusqu'à lors séparées (McAlister, 2012). La FAD se caractérise par l'absence physique de l'apprenant ou aussi sa non co-présence en présentiel. A ses débuts, elle se déroulait principalement par correspondance mais aujourd'hui elle peut avoir lieu également en ligne à travers des plateformes technologiques qui reproduisent les environnements physiques d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement traditionnel, lui se déroule dans les salles de classe et se caractérise par la présence physique obligatoire de l'apprenant. Ces deux modes de formation ont chacun des limites que leur « convergence » est parue comme une façon de combler. D'un côté la FAD

intègre de plus en plus des regroupements en présentiel ou contacts en face à face avec un enseignant ou tuteur pour combler le manque de contact physique et rompre l'isolement de l'apprenant, et de l'autre les cours traditionnels en présentiel font de plus en plus appel aux dispositifs d'autoformation ou à l'intégration des TIC à distance afin d'individualiser les parcours et personnaliser le suivi. (Ibid. p:34).

C'est cette articulation entre le distanciel et le présentiel qui confère aux dispositifs de formation qui la mettent en œuvre l'appellation de « *dispositifs hybrides* ». Cependant, ces dispositifs articulent « *à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des formes de formation, soutenues par un environnement technologique* » (Charlier et al. 2012). Cette hybridation à plusieurs vitesses, « *à des degrés divers* », entraîne un certain flou conceptuel et fait dire à Glikman qu'« *il devient difficile de distinguer clairement ce qui relève des formations à distance, ce qui relève des formations ouvertes et ce qui relève des formations présentiels* » (2002). En effet, les formations s'appuyant sur un dispositif hybride, peuvent être situées sur ce qu'elle appelle un continuum allant du tout en présence jusqu'au tout à distance en passant par l'hybride. Selon Deschryver et Chaliar (2012), des

recherches sont nombreuses qui ont tenté de définir ce vocable mais sans vraiment proposer un cadre descriptif opérationnel. Dans les lignes qui suivent sont présentées quelques une de ces recherches.

3.2.2.2 Typologies de dispositif hybride

Le référentiel Compétice (Frédéric Haeuw (2001))

Ce chercheur a proposé, dans le cadre du référentiel *Compétice*, cinq scénarii d'intégration des TICE : le présentiel enrichi, le présentiel amélioré, le présentiel allégé, le présentiel réduit, le présentiel quasi-inexistant.

Dans le premier scénario, le présentiel enrichi (par l'usage du multimédia), les enseignants enrichissent leurs cours par la projection de ressources textuelles, graphiques, audio et vidéo extraites de CD, DVD ou sites, car les salles de cours sont équipées d'un ordinateur, d'un outil de projection et de sonorisation.

Dans le second scénario, le présentiel amélioré, les enseignants et les apprenants possèdent des courriers électroniques. Avant et après chaque cours, l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources.

Troisième scénario : présentiel allégé. Les apprentissages ont lieu en dehors de la présence physique de l'enseignant. L'essentiel de la formation est faite avec lui, les TD et quelques heures de cours sont remplacés par des activités d'autoformation tutorée.

Dans le quatrième scénario, présentiel réduit, l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence physique de l'enseignant. Celui-ci est toutefois présent en ligne où il présente à l'apprenant les objectifs de la formation au début et intervient ensuite de manière synchrone ou asynchrone pour l'aider.

Dans le dernier scénario, le présentiel quasi inexistant, il s'agit de la formation ouverte et à distance. Les rares moments de présentiel sont lorsque l'enseignant se déplace pour aller rencontrer les apprenants ou lorsque ces derniers se déplacent vers l'enseignant pour être évalués.

Typologie de formation hybride en Langue (Degache et Nissen, 2008)

Les modèles d'intégration des TICE décrits par Haeuw, s'appuient uniquement sur l'articulation entre présentiel et distanciel par rapport à la présence ou l'absence (physique) de l'enseignant. Ils ont été jugés insatisfaisants par certains chercheurs comme Degache et Nissen (2008). Pour analyser des dispositifs hybrides, ces derniers définissent des catégories qui s'appuient sur des critères tels que l'axe présentiel et distanciel en termes de relation et poids de chaque mode ou encore de la nature collaborative des activités ou tâches. Ainsi la, première catégorie de dispositifs est fondée sur la fonction du distanciel dans la formation. Il est un complément ou un ajout du présentiel. Il fonctionne comme « *"cahier d'activités en ligne" facultatif, pour préparer, revoir ou consolider certains aspects du cours en présentiel* »

en manipulant les éléments de la langue ». Dans la deuxième catégorie, le distanciel et le présentiel sont interdépendants. L'apprenant ne peut pas suivre les cours en ligne s'il n'a pas suivi les cours en salle de classe. La troisième catégorie est structurée autour de la nature de l'activité collaborative à faire et la quatrième catégorie caractérise les dispositifs dans lesquels le présentiel occupe une place minimale « allant de 30%/70% à 10%/90% ».

Typologie de dispositif hybride –projet Hy-Sup

Charlier et *al.* (2006) définissent cinq dimensions qui permettent de caractériser les dispositifs hybrides de formation, à savoir :

- L'articulation entre phases en présentiel et à distance en termes de temps accordé à l'une ou l'autre phase ainsi que des types d'activités prévues dans chaque phase ; car une activité dans laquelle les apprenants recevront de l'information ou bien une activité dans laquelle ils traiteront eux-mêmes l'information prendra plus d'importance selon que l'approche pédagogique adoptée est transmissive, individualiste ou collaborative.
- L'accompagnement mis en place : Celui-ci peut être cognitif (destiné à soutenir la construction des connaissances), affectif (lié au soutien à l'engagement de l'apprenant), métacognitif (lié à la réflexion sur ses propres processus de construction des connaissances)
- les formes de médiatisation : l'environnement technopédagogique utilisé (choix de plateforme d'enseignement et d'apprentissage), choix de medias, choix pédagogiques et technologiques.
- La médiation (liée au processus de transformation qu'un dispositif technologique produit sur le comportement humain. Cette transformation peut être relationnelle et cognitive)
- Le degré d'ouverture du dispositif (la liberté de l'apprenant à utiliser des ressources humaines ou matérielles externes au dispositif et de planifier ses apprentissages)

Deschryver et Charlier. (2012) se sont grandement appuyées sur les cinq dimensions ci-dessus pour proposer un cadre opérationnel de description du dispositif hybride dans le cadre de la recherche HY-SUP⁷, qu'ils ont coordonnée. Cette recherche, effectuée auprès de cent soixante-quatorze enseignants en Europe et au Canada, définit quatorze composantes à partir des dimensions explicitées par ces chercheurs.

⁷Hy-sup est un projet de recherche européen intitulé « Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur » (2009-2012). Six partenaires sont impliqués : Université Lyon 1, Université catholique de Louvain, Université du Luxembourg, Université de Rennes 2, Université de Fribourg et Université de Genève.

14 composantes constitutives d'un dispositif hybride

Dans son dispositif, l'enseignant met-il en oeuvre... ?
0 = jamais ; 1 = rarement ; 2 = parfois ; 3 = souvent

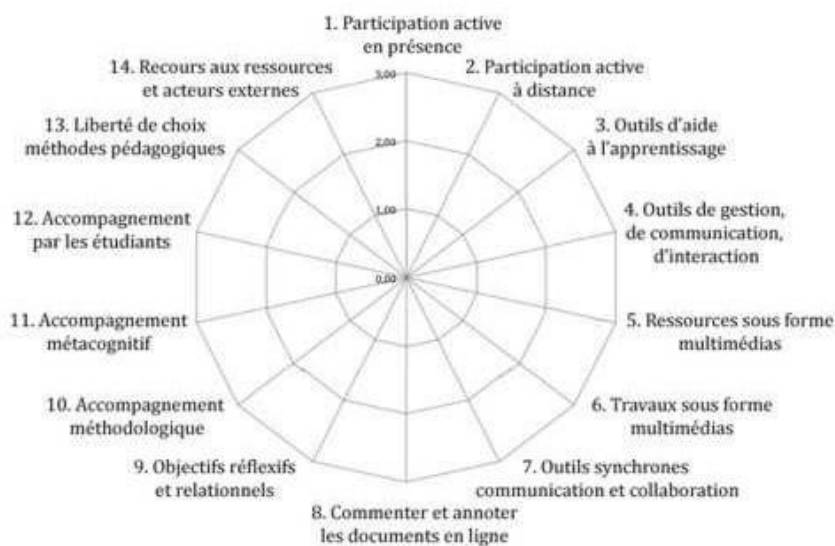


Figure 3-3.1: Composantes constitutives d'un dispositif hybride <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr>

Le croisement de ces composantes va permettre de définir six configurations de dispositifs correspondants à autant de types de dispositifs hybrides. Ils sont ensuite repartis dans deux groupes différents selon que le dispositif est orienté enseignement ou apprentissages. Pour présenter cette typologie, je reprends ici le tableau-résumé emprunté à McAllister (2012) car elle ajoute à la désignation métaphorique des auteurs, les étiquettes « type 1, 2, 3 etc. » que ceux-ci ont volontairement omis parce qu'elles ont provoqué chez les enseignants une réaction négative du fait qu'il « *laissait sous-entendre un jugement de valeur sur les dispositifs, le type 6 étant considéré comme le « meilleur » et le 1 comme le « moins bon »*. (rapport HY-Sup, p.57).

Les modèles de description de formation hybride présentés ci-dessus ont été critiqués par Nissen (2014) dans son dossier de synthèse en vue de l'HDR. Elle reproche notamment au modèle de Haeuw (2004) le fait que les critères qui sous-tendent la catégorisation des cinq scénarios ne soient qu'en partie explicites et d'ordre divers. Elle questionne la capacité de ses scénarios à s'appliquer à des formations hybrides, et précise que la distinction entre présentiel allégé et présentiel réduit « *s'est avérée comme étant inopérante dans une étude concernant des formations en ligne* » (p.75). Quant aux typologies qu'elle propose en 2008 avec Degache, elle revient dessus pour affirmer qu'elle ne considère plus comme formation à distance les formations de la première catégorie ; à savoir les formations avec distanciel complémentaire dans lesquelles le distanciel « *est un simple ajout facultatif (travail de la grammaire, du vocabulaire, de la phonétique, de la compréhension de l'oral, parfois de l'expression écrite* » (p.76).

Groupe1 « enseignement »	
Type 1 « la scène »	Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles
Type 2 « l'écran »	Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia.
Type 3 « le cockpit »	Configuration « enseignement » orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs
Groupe 2 « apprentissage »	
Type 4 « l'équipage »	Configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.
Type 5 « Le métro »	Configuration « apprentissage » centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes au cours, favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage et proposant un soutien et un accompagnement rapprochés
Type 6 « l'écosystème »	Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides.

Tableau 3-1 : Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores repris du Rapport final Hy-Sup coordonné par Deschryver et Charlier, (2012, p. 57) par McAlister (2012)

En ce qui concerne la modélisation proposée par les acteurs de *Hy-Sup*, Nissen considère que celle-ci prend en compte des formations issues de diverses disciplines et ne porte par conséquent pas spécifiquement, voire pas du tout, sur les langues, ce qui a l'avantage d'une grande généralisation possible, mais en retour également l'inconvénient de passer outre les spécificités liées à l'enseignement-apprentissage de chacune des disciplines et donc des langues (ibid., p. 82)

De manière générale, Elke Nissen reproche aux modélisations et typologies « existantes »⁸ le fait qu'elles ne conviennent pas en tant que modélisations aux formations hybrides en langues. Les raisons qu'elle évoque sont entre autres des définitions de la formation hybride qui portent sur des formations, selon elle, bien plus larges que celles alliant présentiel et distanciel ; les contextes sur lesquels s'appuient certaines de ces modélisations sont différents de celui des langues ; nombreuses sont les modélisations qui intègrent les formations dans lesquelles l'articulation des deux modes n'est pas systématique. Aussi pour Nissen, certaines modélisations s'appuient sur des critères flous pour la catégorisation, et

⁸ Elle passe en revue un certain nombre de modèles pour la formation hybride qui existent : le modèle à 3 volets, issu de la formation en entreprise, établi par Bersin (2004), les aspects du blended learning selon Singh (2003), la modélisation basée sur un enchaînement de quatre phases, faite par Garisson & Vaughan ((2008)), le modèle d'hybridation à quatre composantes de Littlejohn & Pegler (2007), le référentiel de compétences, Compétence de Haeuw (2004), la typologie à partir de l'enseignement supérieur francophone, Hy-Sup de Deschryver & Charlier (2012).

pour certains auteurs le présentiel est considéré comme le seul mode dominant envisagé. Pour toutes ces raisons et bien d'autres, Nissen propose une nouvelle modélisation pour la caractérisation et la description d'une formation hybride.

Nouvelle modélisation du fonctionnement des formations hybrides en langues (Elke Nissen, 2014)

Avant de présenter cette modélisation, il est important de préciser les éléments de définitions sur lesquels elle est fondée.

Eléments définitoires des formations hybrides en langue

Nissen considère En effet cinq éléments définitoires du dispositif hybride, à savoir :

- a. La nécessaire articulation entre le distanciel et le présentiel
- b. Le caractère variable des formations hybrides
- c. L'interaction en ligne
- d. La présence d'un tutorat
- e. Le fait que la formation hybride soit une formation spécifique

L'articulation entre les modes distanciel et présentiel est selon Nissen un élément fondamental de la formation hybride. Articulation signifie que la relation va au-delà d'une simple superposition d'un mode au-dessus de l'autre. Il doit y avoir, pour l'apprenant, un lien entre les deux expériences d'apprentissage : *« dans toute situation de formation hybride, l'enseignant va devoir aider les apprenants à créer des liens entre ces deux expériences d'apprentissages, et également entre les ressources, afin d'assurer que l'apprentissage fait dans un mode alimente des activités dans l'autre »*. (Murphy & Southgate, 2011 cité par Nissen 2014, p. 52). Même si l'articulation des deux modes peut être plus ou moins prononcée dans un dispositif hybride, elle n'atteint pas selon cet auteur « le degré zéro d'un simple ajout optionnel d'un mode à une formation se déroulant essentiellement dans l'autre mode » (*Ibid*, p.52).

En ce qui concerne la variabilité des formations hybrides, Nissen reconnaît que le paysage des formations hybrides, que ce soit en langue ou dans d'autres disciplines, est caractérisé par une grande diversité. Cette diversité est le fait du contexte, des besoins des apprenants, des outils techniques et technologiques disponibles, ou encore des choix pédagogiques du concepteur. Ainsi, l'on peut avoir des formations hybrides qui reposent sur une structure plus flexible versus une formation à structure rigide dans laquelle le comportement de l'apprenant est régi par le dispositif. Il ne peut pas par exemple travailler à son rythme ou bien trouver des ressources en dehors du dispositif. L'on peut également avoir des dispositifs hybrides dans lesquels il y a plus ou moins dialogue entre les acteurs. Les types de technologies utilisées contribuent à créer des différences entre les formations. Certaines peuvent s'appuyer sur les plateformes d'apprentissage, alors que d'autres font usage des

outils du web 2.0. Certaines vont exploiter les outils de communication synchrones et d'autres des outils de communication asynchrone. Au demeurant, plusieurs éléments combinables permettent de décrire la variabilité des formations hybrides : les compétences travaillées dans chaque mode, la temporalité d'utilisation des deux modes, les scénarios communicatifs, les modalités de travail des apprenants etc.

Par rapport à l'interaction en ligne, elle est considérée comme un des éléments définitoires essentiels de la formation hybride en langue. Des auteurs comme Osguthorpe & Graham (2003) considèrent que « *l'interaction sociale est l'une des raisons principales pour lesquelles les enseignants recourent à l'hybridation* » (cité par Nissen, 2014). Pour cette dernière, parler d'interaction en ligne dans la formation hybride en langue implique qu'on du scénario de communication ; car « *si l'objectif premier est d'apprendre à interagir en langue étrangère, le concepteur prévoit, au sein de la formation, l'interaction de l'apprenant avec le tuteur et éventuellement avec des pairs en ligne* ». (ibid, 54). Cette interaction est facilitée par le scénario de communication. Il s'agit des indications faites par le concepteur, à l'endroit de l'apprenant, des possibilités d'interaction dont il dispose. « *Il correspond à la précision et à l'explication de la manière dont les acteurs de la formation pourront communiquer entre eux* » (ibid, 54).

La présence du tutorat est un élément définitoire de la formation hybride en langue selon Nissen. Une formation implique nécessairement la participation d'un enseignant. Dans une formation hybride en langue comme dans d'autres disciplines, cette participation revêt des formes diverses. Il peut être concepteur (celui qui conçoit la formation), accompagnateur (il anime la formation, accompagne les apprenants), il joue les rôles d'évaluateur et d'aide psychologique et « en tant qu'intervenant, il se place à certains moments à côté des apprenants, mais se situe à d'autres moments en face d'eux lorsqu'il donne des consignes » (Nissen, 2014).

Le dernier élément de définition sur lequel s'appuie le modèle de formation hybride de Nissen est le fait que l'articulation des deux modes a pour conséquence de créer une formation spécifique. Une formation qui ne correspond pas simplement à la juxtaposition d'un présentiel et d'un distanciel. Il s'agit d'une formation dans laquelle le présentiel est différent de celui d'une formation entièrement en face-à-face et le distanciel différent de celui d'une formation entièrement à distance. La différence se manifeste à travers les fonctions qui sont dévouées au présentiel dans la formation hybride en langue. Il permet de développer les aspects socio-affectifs de la formation en renforçant les liens sociaux entre les apprenants, en les rassurant, les motivant et en proposant des activités adaptés qui vont leur être utiles pour le distanciel. Celui-ci se distingue de la FAD surtout par le fait qu'il est articulé avec le face-à-face. En plus, il permet de pratiquer l'interaction écrite qui est une compétence ignorée dans les formations n'intégrant pas la technologie. Aussi, un des aspects mis en avant par le distanciel et auxquels on fait très souvent appel dans la formation hybride en langue est le fait que, lorsqu'il est asynchrone, le distanciel permet de donner du temps pour réfléchir et revenir sur ce qui a été fait.

A l'issue de ce processus d'identification d'éléments définitoires, Elke Nissen propose le texte ci-dessous qui résume sa conception du dispositif hybride en langues :

La formation hybride en langues (FHL) est une forme de formation spécifique. Elle articule au sein de son scénario pédagogique deux modes, le présentiel et le distanciel, dont l'un domine l'autre, sans qu'il soit préétabli lequel est celui qui domine. Elle fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction en ligne à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. Elle intègre au moins partiellement une pédagogie active. (p.60)

La modélisation des formations hybrides en langue proposée par Nissen (2014)

Cette modélisation est construite autour de l'articulation entre le présentiel et le distanciel qui est, selon elle, l'élément fondamental dans une formation en langue. C'est d'ailleurs ce qu'elle met en avant dans sa définition de la formation hybride, tout comme plusieurs auteurs (Deschryver et Charlier, 2012 ; Garrison et Vaughan, 2008) qu'elle cite. Chez le premier, l'articulation des deux modes en coprésence figure en haut de la liste des dimensions principales pour la description. Chez le second, le modèle repose sur une forte intégration des deux modes. La figure 3.2 ci-dessous représente le modèle de formation hybride en langue de Nissen.

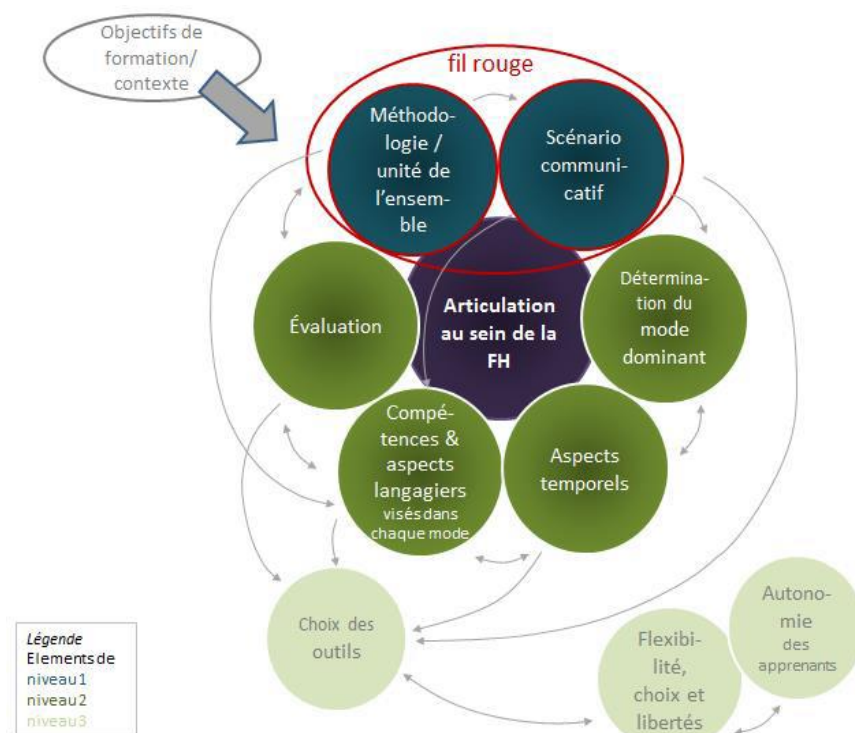


Figure 3.2 : modélisation du fonctionnement d'une formation hybride en langues selon Nissen (2014). Fonctionnement qui repose sur l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique cohérent.

Le modèle ci-dessus comporte trois niveaux constitués d'éléments identifiés lors de la définition par Nissen de la notion de dispositif hybride. Ces éléments viennent alimenter l'articulation des deux modes en coprésence placés au centre. Ils sont situés à trois niveaux :

- Le premier, « fil rouge », est constitué de deux éléments qui permettent de le définir. Il s'agit de la méthodologie ou de l'unité de l'ensemble qui résultent de l'objectif général de la formation. Ainsi, en ce qui concerne la méthodologie sous-tendant les formations hybrides en langues, Nissen (2014) souligne que par rapport à l'approche communicative, l'approche actionnelle est la plus répandue. Sans s'opposer à l'approche communicative, elle en est un prolongement en ceci qu'elle va au-delà du simple potentiel échange ponctuel avec un étranger pour proposer « *un type d'interaction plus exigeant, en termes de durée et d'intensité du contact entre les interactants* » (Op.cit, p.124). Avec l'approche actionnelle, l'apprenant apprend à réaliser seul ou avec les autres des tâches en langue étrangère, alors qu'avec l'approche communicative on fait communiquer à l'apprenant pour lui apprendre à communiquer en langue étrangère. Il peut arriver que la méthodologie ne soit pas l'élément de mise en cohérence d'un dispositif. les objectifs généraux d'une formation peuvent être centrés sur certains aspects de la langue comme la compréhension de l'oral, la progression grammaticale ou encore l'autonomie d'apprentissage⁹.

L'autre élément qui permet de tracer le « fil rouge » d'un dispositif de formation hybride en langues est le scénario communicatif. Puisque l'interaction peut être considérée comme une composante généralisée des formations hybrides en langues selon Nissen, les questions qui résument leurs scénarios communicatifs sont les suivantes : interagir – avec qui ? Dans quel(s) mode(s) ? Par quel moyen ? Quand ? Pourquoi et avec quel(s) rôles ? Comme je l'ai signalé à la page 29, le scénario de communication permet au concepteur de la formation hybride d'indiquer les possibilités d'interaction dont dispose l'apprenant par rapport à l'enseignant ou ses pairs. Ce scénario peut se limiter à un seul mode ou bien s'articuler dans les deux, avec des modalités de travail en grand groupe ou en petit groupe.

- Le deuxième niveau comprend quatre éléments : les compétences et aspects travaillés, la détermination du mode dominant, les aspects temporels et l'évaluation. Pour Nissen, les compétences et aspects langagiers visés et travaillés dans chaque mode participent à leur articulation dans ce qu'elle appelle avec Degache « *l'alternance fonctionnelle* » (Degache & Nissen, 2008). Chaque mode a une fonction particulière et « *L'alternance fonctionnelle s'exprime ainsi en termes de différence des aspects ou compétences abordés dans chacun des modes* ». (Nissen, 2014 p. 93) Il ne s'agit pas d'une séparation nette mais d'une complémentarité puisque le lien entre les modes n'est jamais perdu de vue. Ainsi par exemple, une formation hybride peut-elle aborder dans sa partie distancielle, la compréhension orale et de l'écrit et la

⁹ Ainsi, certaines formations hybrides peuvent porter, dans leurs deux modes sur de la compréhension orale (cas de la formation décrite par J. Guo (2012) citée par Nissen (2014), ou sur la progression grammaticale comme c'est le cas dans la formation décrite par Cédric Brudermann (2013) que cite Nissen : « toute sa formation ... est centrée sur la progression formelle (surtout grammaticale mais aussi phonologique) des étudiants » (p.118). Dans d'autres formations c'est l'autonomie d'apprentissage qui sert de fil conducteur principal. Cf. Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 cité par Nissen (2014)

grammaire, alors que la production écrite et orale sont abordées en présentielle. Une autre peut aborder la compréhension écrite et orale en présentiel et la production orale et écrite à distance.

L'identification d'un mode dominant est le deuxième élément de ce niveau. Selon les critères définis par Nissen à la suite de Neumeier (2005), le mode dominant est celui qui est central au scénario pédagogique, c'est le mode dans lequel les consignes sont données, le mode dans lequel le concepteur explique le déroulement de la formation (à travers un calendrier ou un planning s'il s'agit du distanciel). C'est enfin le mode dans lequel les apprenants passent le plus de temps. Tels sont les critères utilisés et préconisés par Nissen pour déterminer le mode dominant dans une formation hybride en langue.

Le troisième élément du deuxième niveau de la modélisation de Nissen est lié au facteur temporel qui concerne le paramètre d'articulation du présentiel et du distanciel. Certaines formations hybrides en langue alternent les modes « *à rythme régulier* » et d'autres combinent les deux modes de manières moins systématiques. Ainsi peut-on avoir des formations qui enchainent de manière hebdomadaire du présentiel et du distanciel et d'autres qui dans leur rythme temporel, présentent un présentiel un peu plus espacé dans le temps.

L'évaluation quant à elle intervient, selon Nissen, dans la « mise en cohérence » de la formation hybride en langues. Une activité d'évaluation devrait participer à augmenter aux yeux des apprenants la cohérence de ce type de formation. Elle devrait se dérouler dans un contexte qui fasse sens aux apprenants. Elle peut avoir lieu en présentiel ou à distance, mais doit intégrer de manière fonctionnelle et articulée des aspects des compétences travaillées dans les deux modes à la fois. Ainsi, « *une évaluation et une note qui ne prendraient en compte qu'un des deux modes –prenons l'exemple du présentiel - risquerait de signaler à l'apprenant que l'autre mode – c'est-à-dire dans ce cas le distanciel –est secondaire, voire pas absolument nécessaire* » (p.97)

- Les éléments du troisième niveau sont : le choix des outils, la flexibilité et la diversification, et l'autonomie. Dans la modélisation élaborée par Nissen, le choix des outils a un statut secondaire. Même si l'auteure reconnaît l'influence des affordances possibles et l'importance des outils dans les interactions en ligne, elle estime que le choix des outils ne contribue pas directement à l'articulation. Son « entrée dans la modélisation est purement d'ordre pédagogique » (p.91)

En ce qui concerne le deuxième élément, c'est-à-dire la flexibilité, il est lié au fait que la formation hybride en langues s'inscrit dans une démarche d'individualisation de l'enseignement. Elle permet à l'apprenant d'accéder au contenu de la formation partout où il pourra et non pas à partir d'un seul endroit. La flexibilité se traduit également par le fait que chaque apprenant peut avancer à son propre rythme et non pas à celui fixé pour le groupe par l'enseignant lorsque le distanciel est

asynchrone. Il peut ainsi commencer une activité, la terminer plus tard, faire des pauses lors de la réalisation des activités, revenir en arrière, consulter le dictionnaire pour s'expliquer un mot. Il n'est non plus obligé de faire les activités au même moment que ses pairs. Aussi, par rapport à la progression dans la réalisation des activités, les apprenants peuvent avoir des parcours différents au sein d'une même plateforme.

Par rapport à l'autonomie, Nissen considère qu'elle est avant tout une compétence qui permet à l'apprenant d'être acteur de sa formation, même si, en même temps elle est l'objectif de la formation : « *Nous ne définissons pas l'autonomie seulement comme un objectif à atteindre à l'issue de la formation. Nous la désignons aussi en termes de compétences dont l'apprenant doit faire preuve au cours de sa formation* » (p.167). Ces compétences sont diverses et correspondent à une pluralité d'autonomies. Il s'agit des compétences organisationnelle, informationnelle méthodologique, psycho affective, langagière, métacognitive et technique. Ainsi, Nissen (comme certains auteurs¹⁰), parle d'autonomie organisationnelle, méthodologique, langagière, etc. Ces autonomies sont soutenues par le dispositif de formation hybride et ses composantes dans la mesure où de l'aide est pourvue aux apprenants en vue justement de leur autonomie et autonomisation dans le cadre d'un scénario pédagogique clair et cohérent. Cette aide se situe à trois niveaux différents. Celui de l'enseignant, celui des pairs et de l'environnement. Elle se décline en soutien aux niveaux organisationnel, méthodologique, motivationnel, social, langagier et cognitif, métacognitif, informationnel et technique. Dans la modélisation de Nissen, le dispositif de formation joue un rôle important dans l'apprentissage et l'autonomisation de l'apprenant dans la mesure où ils se déroulent dans un contexte donné et en interaction avec celui-ci.

De l'exposé qui précède, nous pouvons retenir que le dispositif hybride se caractérise par l'articulation entre les phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, l'intégration des technologies de l'information et de la communication, les acteurs et leurs interactions. Une autre caractéristique du dispositif hybride, liée à l'intégration de la technologie est l'innovation considérée par Charlier, Deschryver et Peraya qui ont beaucoup travaillé sur le dispositif hybride comme caractéristique majeure. Sa prise en compte dans la définition d'un dispositif permet de se rendre compte que celui-ci ne se réduit pas seulement aux acteurs, la médiatisation ou encore la médiation, mais comprend quelque chose de plus complexe qui ferait que le dispositif hybride soit une conséquence de l'innovation

3.2.3 Hybridation et innovation

Certains auteurs (Depover, Quintin, Braun et al., 2003) ont défini le dispositif hybride comme une façon d'introduire l'innovation, c'est-à-dire les méthodes et techniques de

¹⁰ Rivens Monpean et Eisenbeis (2009) cités par Nissen (2014)

l'enseignement à distance sur des pratiques anciennes de l'enseignement en présentiel. Vu de ce point-là, cela signifie que l'hybridation naît parce que l'on souhaite innover dans son approche pédagogique ou dans l'instrumentation (innovation technopédagogique). Elle serait alors un moment dans le processus d'innovation. Ce qui fait dire à Charlier et al. (2006) que « *nous pourrions concevoir l'hybridation comme une caractéristique conséquent du processus d'introduction de l'innovation et pas seulement comme une caractéristique des dispositifs eux-mêmes* » (p.480). L'innovation, à travers l'intégration des TIC, amène à « *repenser la pédagogie, les démarches, les modes d'interventions, les espaces, les lieux et les temporalités, les valeurs, les comportements, les représentations et les pratiques des acteurs etc.* » Charlier et al. (2004). C'est pour cela que ces auteurs, et moi avec eux, pensons que « *le véritable point d'entrée pour observer les dispositifs hybrides serait donc l'innovation de type technopédagogique* » (op.cit.p.480). Parce le projet *Melff* est un projet innovant, je pense qu'il est important ici de présenter des modèles de description et de gestion de dispositif technopédagogique.

3.2.3.1 Innovation comme « point d'entrée pour observer le dispositif hybride »

Dans un article publié en 2004 proposant un modèle de pilotage de l'innovation, Peraya et Jaccaz définissent l'innovation comme

un changement qui, dans le but d'améliorer une situation, peut porter sur une pratique, une méthode, une façon d'enseigner certains contenus disciplinaires, une procédure, un outil... Cette amélioration peut... permettre d'atteindre de nouveaux objectifs qui n'auraient pu être abordés sans un changement de la situation. (n.p)

Ce changement peut s'appliquer à un niveau local ou institutionnel. Chacun des pôles a ses objectifs, ses intentions, sa motivation, sa culture propres. Ce qui donne lieu souvent à des antagonismes et à des tensions (*ibid.*). Pour ces auteurs, piloter l'innovation c'est réguler un dispositif « complexe et dynamique ». Aussi, le modèle de démarche de pilotage qu'ils proposent s'articule-t-il autour de trois axes :

1. Axe 1 : « Le modèle descriptif du dispositif technopédagogique » qui permet de décrire le dispositif dans toute sa complexité, de donner du dispositif une description aussi complète que possible
2. Axe 2 : « La dimension temporelle » à prendre en compte parce que l'innovation se déploie dans le temps
3. Axe3 : « Le choix épistémologique » qui sous-tend la démarche de pilotage.

Dans l'axe 1 qui m'intéresse dans le cadre de ce travail, les auteurs identifient quatre variables définissant le dispositif innovant. Il s'agit des variables structurelles actanciennes, individuelles et des domaines. Ces variables permettent d'analyser les différentes composantes du dispositif technopédagogique dans une perspective systémique.

Variables structurelles

Ces variables s'appuient sur la hiérarchie de niveaux proposée par l'analyse systémique, à savoir, le niveau macro, le niveau méso et le niveau micro. Pour Viens, cité par Peraya et *al.* (2004), le micro niveau est celui du dispositif, le méso niveau est celui de l'institution de formation dans lequel s'insère le dispositif innovant. Pour Peraya et *al.*, le choix des niveaux est relatif. Ils sont constitués de granularités différentes qui peuvent être projetées sur des réalités à partir de points de vue différents. Ainsi, le cours, le département, la faculté peuvent constituer les niveaux micro, méso ou macro respectivement ; ou encore le cours le département et l'université. Que l'innovation s'applique au niveau micro, méso ou macro, elle affecte forcément les autres niveaux parce que tous font partie d'un système. Considérer les variables structurelles dans la description d'un dispositif technopédagogique revient à situer ce processus de changement par rapport aux pratiques qui caractérisent l'institution dans laquelle il a lieu. Dans ce sens, Charlier, Bonamy et saunders (2002) ont proposé une manière de situer un dispositif innovant par rapport à sa position dans l'institution. Cette manière se décline en trois métaphores :

- « l'enclave » : les pratiques développées par le dispositif innovant sont en rupture avec les pratiques existantes au sein de l'institution. Le dispositif existe, jouit d'une certaine liberté et se maintient en lien avec ses promoteurs sans affecter d'une manière quelconque les pratiques de l'institution.
- « la tête de pont » renvoie à un dispositif dont les pratiques sont en rupture avec les pratiques existantes affectant cependant les pratiques de l'institution dans la mesure où celle-ci essaie de tirer profit de la nouvelle pratique en développant des ressources par exemple.
- « la pratique ancrée » correspond au dispositif totalement intégré dans l'institution pour lesquelles les pratiques sont devenues les pratiques dominantes.

Variables actanciellles

Les variables actanciellles sont liées aux acteurs, c'est-à-dire aux différentes personnes qui sont impliquées dans le dispositif avec leurs fonctions et leurs rôles. Il n'est pas facile de déterminer le nombre exact d'acteurs dans un dispositif. Celui-ci est déterminé par la taille du projet et des ressources. Ce qui rend les classifications différentes selon les auteurs. Toutefois, certaines fonctions sont à retenir dans la description d'un dispositif.

Enseignant concepteur pédagogique : Il s'agit d'une personne ressource qui conçoit les modules de formation ou d'enseignement destinés à être mis sur la plate-forme pour les apprenants. Il est responsable du choix des ressources pédagogiques spécifiques et de la scénarisation pédagogique du contenu :

- La création de support de formation (format électronique : Word, PowerPoint)
- Le découpage du support de formation en chapitres ou en modules (présenter pour chaque module un nom, les contenus ainsi que les activités associées)

- La création de tests QCM, textes à closure, correspondance... sous forme Word ou Excel (évaluation).

Enseignant concepteur multimédia. C'est celui qui est chargé de concevoir des documents multimédias (textes, images, vidéos, animations, sons...) relatifs aux cours préparés par l'équipe pédagogique. Il a pour rôles :

- la traduction des supports de formation sous format électronique universel avec optimisation (pdf, rtf).Création de fichiers html pour les chapitres.
- La création des QCM et autres tests d'évaluation en utilisant des exercices.
- La création des compléments de cours (simulations en Flash, Java, JavaScript)

Création de vidéos, sons, graphisme relatifs aux cours.

Bref, il est chargé de mettre sous média le contenu conçu par l'expert pédagogique

Enseignant tuteur. Il est celui qui est en direct avec les apprenants. Il intervient généralement pour faciliter le processus de transformation de l'information en connaissances par les apprenants. Il a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne ressources. Les aides qu'il apporte aux apprenants peuvent être de plusieurs ordres selon les dispositifs. Glikman (2002) en a définis neuf.

- L'orientation permet d'orienter les apprenants dans le choix des cours et les aide dans leurs démarches en matière de formation.
- L'aide didactique centrée sur le contenu des modules, elle, facilite l'intégration de nouveaux concepts et permet d'en assimiler d'autres.
- L'aide méthodologique permet de travailler avec les apprenants sur leur manière d'apprendre et accroît ainsi leur efficacité. De même elle permet de les aider dans l'organisation des différentes tâches par l'élaboration d'un planning.
- L'aide psychologique permet d'entretenir la motivation des apprenants, de les soutenir moralement et de les aider à avoir confiance en eux.
- L'aide sociale et personnelle permet de résoudre certains problèmes pratiques et matériels des apprenants (problèmes de logement, santé, finances...) qui peuvent avoir une influence sur la concentration et la motivation.
- L'aide structurelle permet l'attachement des apprenants à la formation et leur accès aux ressources éducatives (aider les apprenants à avoir accès aux services administratifs...)
- L'aide technique, aide à utiliser les outils et les logiciels de la plate-forme

- L'aide spécialisée permet de présenter des aides spéciales aux apprenants ayant des besoins particuliers (problèmes de langue, dyslexie, l'illettrisme...)
- L'aide par l'organisation du travail collectif permet d'aider à constituer des groupes de travail, et de s'aider mutuellement.

Je préfère dans le cadre de ce travail réduire leurs rôles à trois qui me semblent primordiaux parce que liés à ce que je considère comme étant les compétences principales que le tuteur doit avoir. C'est-à-dire les compétences pédagogiques, techniques et psychologiques. L'aide d'ordre pédagogique concerne les actions que le tuteur mène par exemple dans le but d'expliquer certaines notions ou règles, ou d'améliorer les productions de l'apprenant. L'aide technique qui fait appel à la compétence technique du tuteur, se manifeste par exemple lorsqu'il assiste les apprenants dans l'utilisation des outils d'une plateforme. Enfin l'aide d'ordre psychologique a trait à tout ce que le tuteur peut faire pour soutenir la motivation des apprenants et éviter les conflits entre eux.

Administrateur : Il s'agit d'une personne responsable de la gestion de la plate-forme en tant que logiciel sur le serveur. Sa tâche réside dans le domaine technique du dispositif. Il a comme rôles :

L'installation de la plate-forme sur le serveur.

- créer des répertoires pour les différents modules.
- Inscrire les apprenants en leur attribuant les logins et les mots de passe.
- créer les forums, les salons de clavardage.
- Surveiller l'accessibilité au serveur (débit, bande passante).
- Surveiller le fonctionnement de la base des données (enregistrement des scores, envoi des emails...)
- Répondre aux problèmes techniques rencontrés par les apprenants si ces problèmes ne peuvent pas être résolus par le tuteur

Apprenant : Il est au centre du dispositif dans la mesure où les actions de tous les autres acteurs visent à améliorer son apprentissage. Il prend connaissance des informations mises à sa disposition par l'enseignant, les traite pour les transformer en connaissances. Il fait les activités présentes sur l'environnement technologique en sollicitant l'aide du tuteur en cas de besoin. Il travaille soit de manière individuelle, soit en collaboration avec ses pairs dont il peut également solliciter de l'aide.

Les variables individuelles

Chacun des acteurs d'un dispositif, quel que soit son rôle, possède des variables individuelles qu'il convient de prendre en compte dans la description. Il s'agit en effet :

- Des caractéristiques personnelles (âge, sexe, niveau d'étude...)
- Des représentations et des visions (valeurs, conceptions, culture individuelle et celle du groupe auquel l'acteur appartient) qui lui permettent d'appréhender son environnement et agir sur celui-ci.
- Des ressources et compétences dont chacun dispose pour mener à bien ses tâches.
- Des attitudes, des envies, des attentes, des motivations ou des craintes.
- Les pratiques réelles, la façon d'accomplir les tâches qui caractérisent chacun.

Les variables des domaines

Selon Peraya et al. (Op.cit.), les variables individuelles qui influent sur le rôle des acteurs, « *s'incarnent aussi dans les différents domaines qui constituent l'univers professionnel et social des acteurs. C'est à propos de chacun de ces domaines, que l'acteur possède et incarne chacune de ses variables individuelles.* ». Les acteurs d'un dispositif innovant ont tous leurs idées et leurs expériences sur les approches d'apprentissage qui sous-tendent le dispositif par exemple, ou sur la technologie qui est utilisée.

Donc les variables du domaine que les auteurs proposent pour la description d'un dispositif sont :

La pédagogie. Il s'agit des modèles d'apprentissage, les courants pédagogiques, les approches et les méthodologies, les objectifs d'apprentissage. Concernant les approches pédagogiques, Charlier, Bonamy et saunders. (2003) stipulent qu'il y en a trois dominantes dans la présentation d'un dispositif hybride : il y a d'abord l'approche transmissive dans laquelle l'apprentissage est considéré comme l'acquisition de nouvelles connaissances, le tuteur comme expert, les TIC comme instrument de transmission de connaissances. Il y a ensuite l'approche individualiste, où l'apprentissage est vu comme un changement de représentations et de conceptions initiales, le tuteur est considéré comme un superviseur, un facilitateur et les TIC comme support aux activités de l'apprenant comme espace d'accès aux informations, d'exploration ou d'entraînement. Il y a enfin l'approche collaborative qui considère que l'apprentissage est un processus d'interaction entre plusieurs connaissances initiales donnant lieu à la construction d'une connaissance nouvelle partagée par le groupe, où le rôle du tuteur consiste à apporter de l'aide à la gestion du groupe et les TIC, un espace de travail du groupe.

La discipline est une autre variable des domaines à considérer, car l'innovation s'inscrit dans le cadre d'une discipline avec ses contenus et la manière de les enseigner et de les apprendre.

Les technologies. Il est important de connaître les technologies qui existent, d'explicitier leur choix et de définir les rôles qu'elles jouent dans l'environnement de travail.

La médiatisation et la médiation¹¹. Il s'agit des aspects caractéristiques de la médiatisation et de la médiation des contenus et des systèmes. L'environnement technopédagogique peut être utilisé pour des fonctions d'information et de gestion, de production ou de collaboration.

Au vu de ce qui précède, on peut dire que décrire un dispositif hybride, un dispositif complexe, c'est parler des espaces de travail, des acteurs et leurs variables, des technologies et des outils qu'elles proposent. C'est aussi parler de l'institution, du cadre structurel d'insertion du dispositif avec ses contraintes, des modèles d'apprentissage qui sous-tendent le dispositif ainsi que des variables liées aux domaines

3.2.4 Dispositif hybride et Centres de Ressources en Langues

Comme il a été dit plus haut, l'innovation est le fait de l'introduction de la technologie dans un dispositif de formation existant. Dans le domaine de l'enseignement et apprentissage des langues en général et du Français Langue Etrangère en particulier, l'évolution des technologies de l'information et de la communication a toujours rythmé l'enseignement et l'apprentissage. Leur usage a contribué à modifier les espaces d'apprentissage pour les langues étrangères (Albero, 2000). Les supports et ressources techniques tels que la télévision, le magnétophone, le magnétoscope, le DVD, les cédéroms, les logiciels, Internet etc. ont permis de transformer la conception des lieux dans lesquels peut se dérouler l'apprentissage des langues (Ciekanski, 2005). Ces outils et supports technologiques sont passés de la salle de classe où ils étaient à la disposition et sous le contrôle de l'enseignant à des espaces où l'apprenant peut en disposer librement. Le Centre de ressources en langues fait partie de ces espaces. Il traduit un changement dans le rapport au savoir ; le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Il consacre la centration sur l'apprenant et accorde une place à l'autoformation que Ciekanski définit comme « *la modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant contrôle tout ou partie de son apprentissage et entretient un lien différent avec l'institution formative, par rapport aux formes d'hétéroformation* » (op.cit.p.15). Des recherches ont été faites dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangère qui ont pour terrain d'étude les centres de ressources en langues (Andrianirina & Foucher 2007 ; Rézeau 2009 ; Yuchen Chen, 2010). Mon objectif ici est moins de présenter le CRL comme un objet de recherche que d'en décrire les traits qui peuvent permettre de caractériser mon dispositif. Dans les lignes qui suivent des typologies sont présentées.

¹¹ « la médiatisation désignerait le processus de conception et de mise en oeuvre de dispositifs [technopédagogiques] de formation et communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Le processus de médiatisation – de « mise en » dispositif médiatique ou en « dispositif de communication médiatisée » – relève en conséquence de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique et portent sur deux dimensions du dispositif de formation : les objets et les fonctions. » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006)

3.2.4.1 Typologie de Centres de Ressources en Langues (CRL)

Albero et Glikman (1996) dégagent, à partir d'exemples choisis dans des institutions de formation en langues vivantes, trois types de CRL suivant des critères qui sont « *le volume et la nature des documents mis à disposition, les compétences des personnels qui interviennent auprès des usagers... [le] type de public auquel le centre a accès* ». Ainsi, les trois types qu'elles définissent sont :

- **Le centre de ressources, libre-service éducatif** : l'utilisateur accède librement au CLR, choisit ses documents en consultant les catalogues disponibles. S'il doit avoir une quelconque assistance, elle est d'ordre technique, ou liée à l'orientation. Il n'y a pas d'aide de type pédagogique
- **Le centre de ressources, lieu d'assistance** à la formation : ici la fonction principale est de compléter les cours dispensés de manière traditionnelle. Le travail dans le centre fait partie d'un projet pédagogique et une personne ressource y est présente pour apporter l'aide nécessaire (technique ou liée au contenu)
- **Le centre de ressources, lieu de formation** : les apprenants inscrits au centre y passent la totalité des heures de formation où ils alternent regroupement avec le formateur (20% du temps) et autoformation (80% du temps). Il ne s'agit pas de cours complétés par l'autoformation mais plus de « *d'autoformation assisté par un formateur* »

Une autre typologie est celle établie par Albero (2001) et complétée par Rézeau (2009). A partir de trois enquêtes successives, Albero repère des différences qui lui permettent de définir deux types de d'espaces de langue. Le premier qu'elle appelle *espace du premier type* apporte une amélioration à l'existant sans pour autant le modifier ou le remettre en cause. Le deuxième, *espace du deuxième type*, « *élabore une spécificité qui contribue à impulser une relecture des pratiques d'enseignement et d'apprentissages plus habituelles* ». Il faut signaler que ce modèle de types d'espaces de langue proposé par Albero, comme le dit Rézeau (op.cit.) « *se place manifestement dans le cadre de centres de ressources en langues* ». Les différences entre les deux types de centres de ressources en langues, puisqu'il s'agit de cela, s'opère en somme au niveau de la matérialisation de l'espace, des ressources matérielles, des liens entre ressources matérielles et humaines, de la relation pédagogique et des compétences langagières mobilisées par l'utilisateur.

Ce qu'on peut retenir de la comparaison des deux types est que dans le *premier type*, l'espace est non modulable et structuré par rapport aux activités prévues par l'instance de formation. Les ressources sont adaptées aux objectifs institutionnels mais offrent peu de possibilités de manipulation à l'apprenant selon ses besoins. Plusieurs fonctions du centre sont assurées par une seule personne. En ce qui concerne la relation pédagogique, elle est d'apprentissage entre l'élève et le savoir, de formation entre le professeur et l'élève, d'enseignement entre le professeur et le savoir

Dans le CRL de *second type*, l'espace est modulable et structuré de manière à faciliter l'élaboration de son parcours par l'apprenant ; les documents (ressources matérielles) authentiques sont la base de l'élaboration du parcours et sont adaptables à la diversité de publique. Les fonctions sont réparties entre la machine (transmission, explication, entraînement etc.), l'homme (conseil, diagnostic etc.). La relation pédagogique, contrairement au type précédent est un processus : processus « apprendre » entre l'élève et le savoir, processus « former » entre les ressources (matérielles et humaines) et l'apprenant, processus « enseigner » entre les ressources et les contenus. Les compétences langagières dépendent de l'apprenant et de ses besoins.

Réagissant au modèle d'Albero, Rézeau considère que les critères retenus par le premier pour caractériser les espaces de langues de deuxième type ne peuvent pas véritablement s'appliquer à son dispositif. Celui-ci s'apparente au premier type de par la contrainte spatio-temporelle qu'il impose aux apprenants. Il inclut en outre une caractéristique du second type en rendant possible l'expression des différences individuelles. L'espace langues prolongé par un dispositif en ligne est le troisième type qu'il propose. Les étudiants peuvent utiliser les forums pour continuer ensemble et en grand groupe les discussions commencées en présentiel.

Je peux ainsi dire que le Centre de Ressources en Langues est un espace structuré, des ressources matérielles et humaines, un lieu d'apprentissage et de formation ; je mets l'accent sur l'espace en tant qu'il est différent de l'espace salle de classe avec lequel il s'articule dans un projet pédagogique. Cette articulation Centre de Ressource en Langues et salle de classe, du fait qu'elle rompt l'unité de temps (heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteur(enseignant et élève) constitue un dispositif hybride au sens strict du terme.¹² Dispositif hybride que j'ai essayé de mettre sur pied dans le cadre du projet *Melff*.

Avant de terminer cette partie sur les centres de ressources, il est important de dire quelques mots sur l'aspect infrastructurel, matériel des centres de ressources qui nécessitent tout de même des investissements conséquents en termes de réseaux, équipements informatiques, mobilier etc. Pour ce faire, je vais m'appuyer sur *Language Center Design (2011)*, une publication de *l'International Association for Language Teaching and Technology*. Les *language centers* ou centre de ressources en langue sont réputés être sources d'économies en matière de locaux et d'enseignants (Albero et Glikman, 1996). Il s'agit là d'un des arguments qui m'ont poussé à adopter ce modèle pour la formation dans mon contexte. Mais il faut remarquer que les centres de ressources sont le produit d'un lourd investissement en infrastructure et en matériel.

Créer un centre de ressources en langue implique un investissement dans les locaux. Selon Amàlia Llombart dans la publication citée ci-dessus, un CRL est d'abord un espace physique supporté par la technologie qui a un rôle secondaire. Ted Sadtler dans le même ouvrage

¹²Dans un cours de Master FLE François Mangenot considère que « Stricto sensu, on peut appeler dispositif hybride (ou mixte) toute forme d'enseignementapprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps(l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves).

estime que le CRL doit être accessible et constituer une composante visible de l'institution dans laquelle il se trouve. Il doit disposer d'espaces pour le personnel. En ce qui concerne l'espace de formation, sa configuration répond au choix pédagogique effectué. Si celui-ci peut être d'inspiration behavioriste ou socioconstructiviste avec centration sur l'enseignant ou sur l'apprenant respectivement comme illustré par la figure 3.3 ci-dessous.

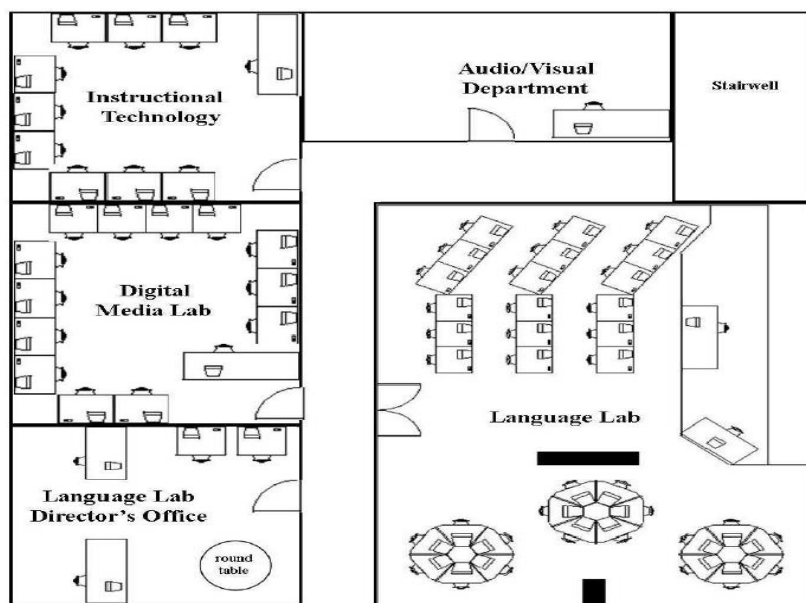


Figure 3.3 : vue du CRL d'un lycée d'Atlanta aux Etats-Unis (Ted Sadtler in Kronenber & Lahaie (eds), 2011)

La figure 3.3 présente un espace physique de CRL. L'on peut voir les différents compartiments qui le constituent, notamment l'espace de formation (*Language Lab*) qui ici intègre dans sa configuration les aspects centration sur l'apprenant et centration sur l'enseignant. L'on peut en effet voir dans cet espace deux stations de travail. Dans la première, les postes de travail des apprenants font face au bureau de l'enseignant et dans la deuxième, les postes de travail sont installés en cercle de manière à favoriser le travail de groupe. A partir de la figure ci-dessus, l'on peut se faire une idée du matériel nécessaire pour équiper un tel centre. Comme le dit Sadtler (op.cit.), « *The acquisition of a language lab is not an insignificant expense* ». Elle implique l'achat de matériels technologiques tels que des téléviseurs, des ordinateurs et accessoires, des vidéoprojecteurs, imprimantes etc. La mise sur pied d'un CRL requiert aussi une bonne connexion internet, ainsi qu'un mobilier conséquent. En plus, après l'acquisition du matériel technique et technologique, il faut penser à l'entretien qui a également un coût, qu'il soit fait par un individu ou par une entreprise. Un CRL mobilise également d'importantes ressources humaines. En plus du directeur, il compte souvent des chefs de section ou coordonnateurs des différents programmes de langues, des instructeurs qui sont chargés du suivi de l'enseignement des différentes langues offertes dans le centre, les instructeurs qui dispensent les cours de langue, des tuteurs ainsi que du personnel administratif et technique.

Ce modèle de centre ressources sera questionné plus loin dans ce travail (6.3.2), car les CRL tels qu'ils existent en occident requièrent beaucoup de financement dans leur création que dans leur fonctionnement, puisqu'il est question de créer le meilleur environnement où les apprenants d'une langue puissent interagir dans des situations de communications réelles.

3.3 Communication quasi synchrone, forum de discussion dans la formation en langues en ligne

Dans un article intitulé « *les interactions comme objet d'étude pour la didactique des langues et des sciences du langage* », Mangenot (2011) indiquait que l'étude des interactions peut se faire à partir de l'analyse des contenus. Ces contenus sont constitués de productions textuelles qui sont traitées par le chercheur. Les productions, elles, sont faites selon des modalités de communication qui sont classées comme étant synchrones où asynchrones. Chaque modalité ayant ses outils de communication auxquels elle prête son qualificatif. Ainsi, parle-t-on d'outils de communication synchrone et asynchrone dans les contextes de formation en ligne. Cependant, les réalités du contexte de cette recherche m'ont poussé à adopter un troisième mode de communication que j'ai appelé la **communication quasi synchrone** (avec son outil de communication particulier, le forum quasi synchrone) que je vais essayer de caractériser dans les lignes qui suivent.

3.3.1 La communication quasi-synchrone comme modalité de la Communication Médiatisé par Ordinateur (CMO)

Pour mieux cerner ce que recouvre la notion de communication quasi synchrone dans le cadre de ce travail, il est important de situer celui-ci dans le champ auquel je pense qu'il appartient, parce qu'il est constitué d'éléments de ce dernier. Il s'agit du champ de la communication médiatisée par ordinateur. Comme le dit Célik (2010), Internet a généré un certain foisonnement lexical et il est indispensable pour moi de faire une mise au point terminologique sur la notion de CMO avant d'indiquer la position dans laquelle je m'inscris.

3.3.1.1 La notion de CMO : communication médiée ou médiatisée par ordinateur

La CMO est une transcription du terme anglais Computer Mediated Communication (CMC). Si en anglais la compréhension du terme est simple, en français cette compréhension pose problème du fait que le rendu de « mediated » est lié à médiation et à médiatisation. Ainsi donc, pendant que certains chercheurs dans l'espace francophone parlent de *communication médiée par ordinateur*, d'autres parlent de *communication médiatisée par ordinateur*. Pour des chercheurs comme Anis et Panckhurst, le néologisme « médier » est approprié pour décrire la réalité de ce type de communication. Ils pensent en effet que l'ordinateur modifie indirectement le discours, la manière de communiquer avec autrui et induit d'autres formes de discours. Il s'agit donc pour eux d'une médiation de la communication par l'ordinateur. Pour d'autres chercheurs comme Peraya, ordinateur renvoie à médiatisation dans la mesure où toute communication, du moment où elle s'appuie sur un artefact technologie, est médiatisée. Médiatisation collerait mieux à la

réalité que *médier* qui renvoie plus à la notion d'intervention pour trouver un accord. Médiatiser signifie alors mettre sous média le contenu de la communication, faire le choix d'un média (moyen de communication de masse) particulier pour transmettre à la fois le contenu et les traces de l'auteur et du récepteur. Cette mise sous média des traces de l'auteur et du récepteur, cette « *médiatisation de la relation* » correspond, selon Peraya (1999), à la « *médiation* » qui est un complément indispensable du processus de médiatisation.

Pour mon travail, j'opte pour la terminologie « *communication médiatisée par ordinateur* » parce que je crois que même si l'ordinateur induit un nouveau genre de discours, il ne transforme pas le discours en lui-même, mais amène l'auteur à produire des énoncés qui prennent en compte la spécificité de l'ordinateur en tant que technologie comme il en existe plusieurs.

En ce qui concerne la définition de ce terme, Degache et Mangenot (2007) disent que « *toute forme de communication humaine via Internet peut être considérée comme relevant de la Computer-Mediated Communication(CMC), en français Communication médiatisée par ordinateur (CMO)* » (p.7). Crinon, Mangenot et Georget ajoutent que « *la CMO peut être définie...comme tout échange écrit entre deux ou plusieurs humains travaillant sur des ordinateurs différents* » (2002 : 63). Comme je l'ai dit plus haut, la communication médiatisée par ordinateur se déroule à travers des modalités différentes auxquels je vais m'intéresser maintenant.

3.3.1.2 Les modalités de communication de la CMO

Les modalités de la communication numérique sont en général déterminées et classées en fonction de la temporalité : le mode de communication asynchrone et le mode de communication synchrone. Je présente ici ces deux modes ainsi que les outils qui les caractérisent avant de décrire le mode quasi synchrone qui fait la spécificité de mon dispositif. Je ne mettrai l'accent que sur les outils que je considère comme étant pertinents pour ce travail

Le mode de communication synchrone

La communication synchrone se distingue par le fait qu'elle permet à deux ou plusieurs personnes éloignées travaillant sur des ordinateurs de communiquer en temps réel. Les outils de communication synchrone sont : le clavardage, la visioconférence, l'audio conférence, le tableau blanc.

Le cas du clavardage

Le clavardage est l'outil le plus utilisé en CMO synchrone, que ce soit sous forme de clavardage de groupe, de messagerie instantanée, ou de conférence en ligne. Avant que je ne présente ses différentes caractéristiques, le terme « clavardage » mérite une petite précision pour justifier son choix, tant il existe des synonymes : *Chat, tchatte, causette*.

En effet, il est courant de voir dans de nombreuses productions scientifiques francophones, le vocable « chat » ou encore « tchat » (Célik, 2010) qui sont l'adoption du mot anglais « chat » qui veut dire « bavardage ». Pour donner une alternative à ce mot un peu trop anglophone selon eux, les textes officiels francophones utilisent « causerie » et « clavardage ». Le premier qui désigne une *"communication informelle entre plusieurs personnes sur l'internet, par échange de messages affichés sur leurs écrans"*, a été adopté en 1999 par la Commission générale de terminologie et de néologie. Le deuxième, créé à partir de clavier et de bavardage, fait référence à une *"activité permettant à un internaute d'avoir une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes, par clavier interposé"* (OQLF, 2009)¹³.

J'ai porté mon choix sur le terme clavardage parce que morphologiquement il a du sens. On y voit le clavier, le verbe « bavarder » et le suffixe « - age » qui décrit une action. Clavardage serait donc l'action de bavarder à partir d'un clavier. En plus, c'est le terme qui semble être adopté par la communauté francophone. Anis dit du clavardage qu'

Il s'agit d'un espace public (avec des niches privées), auquel on accède, pour certains sites, librement en choisissant un pseudonyme, pour d'autres moyennant une inscription. Il s'agit d'une communication collective dans son principe mais essentiellement interindividuelle dans son fonctionnement réel. Si les messages sont lus par tous, ils sont le plus souvent destinés à un participant en particulier (2003)

Comparé à d'autres outils de la CMO, le clavardage possède des propriétés qui le caractérisent et que je vais présenter succinctement ; l'objectif étant moins de tenir un discours sur le clavardage que de trouver des éléments qui serviront à donner du contenu à la notion de communication quasi synchrone que j'évoque ici.

Caractéristiques du clavardage

La dimension synchrone.

Dans la définition de l'Office Québécois de la Langue Française (voir *supra*), il est souligné que cet outil permet à deux personnes de communiquer en temps réel. Ceci implique que ces personnes doivent être connectées au même moment à Internet. La présence simultanée des interlocuteurs devant leurs machines est une contrainte qui caractérise le clavardage bien que ce dernier libère des contraintes liées à l'espace. Un message envoyé par une personne A est reçu en temps réel par une personne B. Le fait qu'un message ne peut être vu et lu par son destinataire que lorsque sa saisie est terminée, a fait dire à certains chercheurs que le clavardage n'était pas vraiment synchrone. Anis parle de temps « proche du temps réel » (op.cit) , certains comme Garcia et Jacobs (1998), ou encore Alan Zemel (2005) parlent de « quasi synchronous chat » pour souligner le fait que la synchronicité n'est pas aussi parfaite que dans une communication téléphonique par exemple. Ceci étant, le délai entre le temps où un message est écrit et le temps où il est lu est suffisamment réduit pour pouvoir distinguer le clavardage des autres outils de la

¹³ Consultable dans le grand dictionnaire de terminologie de l'OQLF à l'adresse suivante : <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>

communication médiatisée par ordinateur. Le doute qui est émis selon moi est dû au fait qu'il est très souvent comparé à la communication orale

La dimension orale

Parce que le clavardage passe par un clavier, il acquiert a priori un statut de mode écrit. Mais des chercheurs ont montré que la communication électronique grâce à cet outil ne correspondait de manière univoque ni à l'écrit, ni à l'oral. « *Il s'agit d'une forme de communication hybride : le code utilisé est l'écrit, mais les échanges de messages entrent dans une structure de dialogue qui rappelle l'oral* » (Tatossian, 2010). Dans son travail de thèse, Elle fait une recension des auteurs qui « *ont constaté l'hybridité entre l'oral et l'écrit dans la CMO* », notamment le clavardage ; les messages relevant à la fois de la conversation et de la communication écrite. Elle nous informe que Piérozak (2000) et Anis (1999) concluent leurs études en soulignant une tendance à l'expressivité qui rappelle la spontanéité de l'oral. Sanmartín Sáez (2007) trouve que le clavardage présente des propriétés de l'oral et de l'écrit, et que le caractère improvisé et immédiat de l'émission et de la réception des messages rapproche davantage le clavardage de l'oral (Cités par Tatossian (op.cit.)).

Ce rapprochement entre les deux modes d'expression est dû au fait que « *bon nombre de ces énoncés sont conçus dans le fil de leur énonciation, ce qui est la principale caractéristique de l'oral spontané* » (Luzzati, 1991 cité par Tatossian, Op. cit.).

L'avantage du clavardage pour l'apprentissage

Bon nombre de recherches mettent l'accent sur le fait que les activités de clavardage permettent d'acquérir des compétences d'expression orale grâce aux propriétés qu'elles comportent (voir *supra*). Comparant la communication synchrone à la communication asynchrone, Sotillo (2000) conclut qu'on trouve dans la commutation synchrone des fonctions du discours semblables à celles que l'on trouve dans la conversation orale.

Selon Kern (2006), les échanges par clavardage offrent des avantages importants pour l'acquisition d'une langue étrangère dans la mesure où ils peuvent stimuler l'expression libre des idées et la motivation des apprenants, favoriser l'initiative dans la communication. Comme Kern, plusieurs chercheurs ont essayé de montrer que le clavardage faciliterait l'acquisition des compétences interactionnelles. Chun(1994) a montré que dans les discussions par clavardage, avec le retrait de l'enseignant, les étudiants tendaient à prendre plus la parole, développant ainsi des compétences d'interaction. C'est le même constat que fait Kern (1995) en faisant discuter ses étudiants en français, chacun derrière son ordinateur. Il constate en effet qu'un plus grand nombre d'échanges étudiant-étudiant ont lieu lors des sessions sur ordinateur que lors des rencontres en face-face en présence de l'enseignant. Après une analyse conversationnelle d'échanges en anglais par clavardage entre locuteurs non natifs, Negretti (1999) affirme avoir observé une amélioration de la compétence orale des participants après deux mois d'activités.

Pellettieri estime que le clavardage est un outil de négociation du sens à condition de privilégier les tâches qui font « *en sorte que les apprenants s'impliquent dans le type de négociation propre à la conversation authentique* », car la communication synchrone présente des fonctions du discours qui « *rappellent les types de modifications interactionnelles qu'on trouve dans les conversations en face-à-face, considérées comme nécessaires pour l'acquisition d'une langue seconde* » Pellettieri (2000).

Au terme de ce petit exposé sur le clavardage, il apparaît que cet outil de la CMO a beaucoup d'avantages par rapport à l'apprentissage des langues, et aussi des propriétés qui le caractérisent et le différencient d'autres outils de la communication médiatisée par ordinateur. Cela dit, parmi les potentialités et caractéristiques reconnues du clavardage, je retiens celles qui sont liées à la chronologie et à la spontanéité des échanges qui le rapprochent de l'oral tel que le caractérise Crystal (2001) : « *Speech is typically time-bound, spontaneous, face-to-face, socially interactive* ». En effet, le fait que les échanges se déroulent au même rythme que dans un échange oral réduit le délai entre le temps d'émission et le temps de réception de message. Si l'on ajoute à cela la spontanéité dont j'ai parlé plus haut, on obtient la fluidité qui caractérise les échanges oraux qui peuvent avoir lieu dans la salle de classe.

3.3.1.3 Le mode communication asynchrone

Le cas du forum de discussion

Le mot « forum » peut être abordé selon plusieurs angles. Quand on consulte les manuels et sites de référence tels que le *Petit Robert* ou l'encyclopédie en ligne Wikipédia, on se rend compte que le mot peut être défini selon un point de vue antique, culturel, politique et informatique. Par rapport à l'antiquité, le forum était une place où les assemblées du peuple avaient lieu, où les citoyens se réunissaient pour discuter des affaires économiques et politiques. Quant à un point de vue moderne, je m'intéresse à la définition informatique et proposons ici celle extraite du *vocabulaire de l'informatique et de l'Internet*, publié au Journal Officiel de la république Française du 16 mars 1999, à savoir « *Service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles* ». Ce que l'on peut remarquer dans ce qui ressort de ces définitions est que le forum est un lieu d'échange et de discussion, un lieu public.

Quand on regarde d'un peu plus près la définition informatique ci-dessus, on remarque avec François Mangenot (2003) que la dimension asynchrone qui caractérise les forums n'est pas explicitement exprimée. Toutefois, comme nous l'apprend Celik (2011 :71), « *les québécois, font quant à eux, du terme forum un emploi générique, englobant aussi bien les échanges synchrones que divers modes de communication asynchrone* ». Aussi est-il important pour moi, dans le cadre de mon travail, de mieux caractériser cet outil de manière à ce qu'il corresponde au système que j'étudie, surtout que dans la littérature on observe une certaine variation terminologique.

Une certaine variation terminologique mais mêmes caractéristiques

Quand on parcourt la littérature traitant de cet outil d'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur, force est de constater qu'il existe une variété de termes pour le désigner : *computer conferencing* (Bullen, 1997), *asynchronous discussion group* (De wever et al, 2006), *discussion forum* (Thomas, 2002), Forum électronique, (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001) forum de discussion (Henri & Charlier, 2005) etc. je constate toutefois que le terme *forum* est également utilisé dans la littérature anglo-saxonne. Mangenot nous rappelle que

ce terme est un des seuls à avoir été proposé en France (1999) pour être ensuite assez largement adopté dans le monde anglophone (où il est en concurrence avec *computer conferencing*, pour désigner l'outil, et *newsgroup* pour désigner le service) (2006 : 16).

Quelle que soit la terminologie adoptée, on remarque que les auteurs parlent d'une même réalité ; d'une même entité avec les mêmes caractéristiques¹⁴ qui vont de la distance à l'asynchrone en passant par la dimension écrite des interactions et l'appartenance à un groupe. Il s'agit de réunion où plusieurs personnes examinent ensemble une question grâce à des techniques associant les techniques de télécommunication et les matériels informatiques. Cet examen qui se fait à travers des échanges écrits que les membres postent dans un espace précis, se déroule de manière asynchrone.

Caractéristiques du forum

Selon Mangenot (2004 : 41), les propriétés essentielles du forum sont : les dimensions écrite, asynchrone, publique et le caractère structuré des échanges. Notons ici que dans les dimensions décrites ci-après, je m'intéresse moins au forum grand public qu'au forum à visée pédagogique.

Dimension écrite

L'écrit est une spécificité du forum qui le différencie des autres modes de communications telles que la visioconférence ou autres échanges audiovisuelles. La permanence de l'écrit et le fait que celui-ci soit asynchrone rapproche le forum des situations classiques de production écrite. En effet, dans les échanges de vive voix qui ont un caractère passager, les interlocuteurs répondent de manière spontanée à ce qui vient d'être dit, oubliant très souvent ce qui a été dit avant. Contrairement, dans les échanges des forums

Les idées ne s'évanouissent pas. Les messages sont mis en mémoire et deviennent des objets tangibles qui pourront être manipulés, placés dans une base de données, annotés, commentés, critiqués, restructuré, etc. Rien de ce qui est dit ne se perd et toutes les idées peuvent être récupérées à tout moment dans leurs intégralités. (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998)

¹⁴Je parle ici d'une conception générale du forum, car Henri et al (2007) montrent que la notion de *forum* est ambiguë et que les recherches sur le forum, surtout en milieu éducatif, pèchent par un manque de définition claire de l'objet de recherche. En effet, pour eux, selon qu'on se situe dans le domaine de la communication médiatisée, des sciences de l'éducation ou des sciences du langage, le forum en tant qu'objet de recherche peut s'entendre de trois manières différentes : le dispositif médiatique, dispositif de formation, le texte constitué de l'ensemble des interactions langagières produites et échangées dans le forum.

Dimension asynchrone

Dans une communication par forum, les interlocuteurs ne sont pas obligés d'être tous présents au même moment comme c'est le cas avec le mode de communication synchrone, le clavardage par exemple. Un message publié par un interlocuteur A peut être lu par un interlocuteur B dans un intervalle de temps très variable allant de quelques secondes à plusieurs jours. Cette liberté, cette indépendance des intervenants d'un forum ont fait dire à Mangenot (2004 : 41) que « *la souplesse chronologique* », tout comme « *la permanence de l'écrit* » est une caractéristique particulière du forum. Pour David Crystal, l'asynchrone est au cœur du forum: « *The asynchronous nature of the interaction is the heart of the matter. Individual contributions to a group are saved and distributed as they come in, which may be at any time and separated by any period of time* » (2004:134). Ainsi, grâce à cette caractéristique, le forum rend possible des communications qui temporellement, et géographiquement auraient été difficiles à réaliser de manière synchrone. Un autre crédit à mettre sur le compte du forum et lié à son caractère asynchrone est le fait que, contrairement au mode de communication synchrone, le forum permet non seulement de conserver les textes mais aussi les effets pragmatiques qui y sont associés. C'est ce que soutient David Crystal quand il dit que :

Each contributor leaves a linguistic 'footprint', in that what is said has a permanent pragmatic effect. In face-to-face communication, pragmatic effects are typically immediate and direct. In an asynchronous list, the effect of a contribution is preserved over an indefinable period of time. (ibid: 135)

Dimension publique

Le caractère public est un trait distinctif du forum car il permet de le distinguer des autres outils de communication médiatisée avec lesquels il aurait des similitudes, le courriel par exemple. Pour Mangenot, il s'agit de la spécificité la plus importante du forum dans la mesure où elle « modifie profondément le cadre communicationnel » (*ibid.* : 41). En effet, dans un forum de discussion, le récepteur n'est pas unique. *Les participants à la situation de communications sont pluriels et de divers statuts* ». Le format de réception des messages contenus dans un forum est aussi complexe, du simple lecteur au destinataire « adressé », en passant par les destinataires indirects ou privilégiés. Ainsi donc, un message posté dans un forum est forcément exposé à plusieurs destinataires sans que le producteur ait le choix d'un récepteur en particulier. A ce propos, Maroccia(1998) cité par Mangenot dit que

dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est " publique ", lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme.

Même si le caractère public du forum pose un certain nombre de problèmes, celui de la face notamment, il est généralement admis que les participants à un forum de discussion¹⁵ ont

¹⁵ Plus les forums à visée pédagogique que les forums grand public

tendance à prêter plus d'attention à la forme de ce qu'ils écrivent parce qu'ils savent qu'ils vont être lus et parce qu'ils sont conscients que ces textes resteront longtemps dans l'espace où ils ont été produits.

Caractère structuré des échanges

Le caractère structuré des interactions dans un forum de discussion s'illustre par le fait qu'il est constitué de fil(s) de discussion. Un fil de discussion est constitué de messages qui répondent à d'autres messages suivant une certaine cohérence thématique. Dans un forum pédagogique qui se déroule sur certaines plateformes comme *Moodle*, les messages de réponses sont clairement mis en retrait par rapport aux messages auxquels ils réagissent de manière à créer une structure visible de l'interaction. Trois possibilités s'offrent au participant pour contribuer à un forum : cette contribution peut consister soit à envoyer un message pour débiter un nouveau fil de discussion, soit à poster un message initiatif dans un fil de discussion existant ou encore poster un message réactif qui prolonge le fil de discussion en répondant à un autre message. Cette dimension du forum permet aux utilisateurs non seulement de bien suivre l'évolution de la pensée des autres utilisateurs, mais également de contribuer à la visible élaboration du document¹⁶ que constitue l'ensemble des productions.

3.3.1.4 La communication quasi synchrone : essai de définition

Après avoir présenté les deux outils caractéristiques de la CMO synchrone et de la CMO asynchrone, je vais essayer ici de préciser le sens que je donne à la communication quasi synchrone ainsi que l'outil qui le caractérise. A titre de rappel, le terme « communication asynchrone » est utilisé par certains chercheurs (voir *supra*) pour faire référence au clavardage parce qu'ils ne croient pas que les échanges via les ordinateurs connectés, même en cas des messages différents apparaissant simultanément pas traités, soient égaux aux échanges en face-à-face en termes de synchronicité.

Pour commencer, je m'intéresse à l'attribut quasi synchrone afin de préciser la signification de l'adverbe « quasi » qui le constitue. Selon le portail lexical du Centre National de Ressources Lexicales¹⁷, *quasi* « Sert à marquer une similitude, une approximation ou une assimilation qualitative ; [elle peut signifier] presque, pour ainsi dire, en quelque sorte ». J'en retiens l'idée de « similitude qualitative » qui selon moi dénote le fait qu'une entité ait les qualités d'une autre en gardant toutes ses propriétés. C'est l'idée de « en quelque sorte ». Quasi synchrone signifierait alors « en quelque sorte synchrone » et la communication quasi synchrone, une communication qui est en quelque sorte, d'une certaine manière, synchrone. Une communication qui, n'étant pas du domaine du synchrone, présente tout de même certaines de ses qualités. Et comme dans le champ de la CMO l'opposition se fait entre la communication synchrone et la communication asynchrone, je définirais la

¹⁶Pour Michel Marcoccia (2001) « Un forum de discussion peut donc être défini comme un document numérique dynamique et collectif ».

¹⁷ <http://www.cnrtl.fr>

communication quasi synchrone dont il s'agit dans ce travail comme une communication asynchrone qui a certaines qualités de la communication synchrone.

Le forum quasi synchrone comme outil de la communication quasi synchrone

L'outil de communication quasi synchrone est celui que je vais appeler **le forum quasi synchrone**. Il s'agit d'un forum, outil de communication asynchrone, qui se réalise selon les modalités d'un outil de communication asynchrone, notamment le clavardage. Il possède donc toutes les caractéristiques du forum décrites ci-dessus, en dehors du fait que sa temporalité, avec les propriétés qui y sont liées, est proche de celle du clavardage. Ainsi tout comme le forum, le forum quasi synchrone se caractérise par :

- Sa dimension écrite avec la permanence des textes qui le rapproche des textes écrits
- Sa dimension Publique qui fait qu'un message est forcément destiné à plusieurs personnes (contrairement au clavardage où le message peut être adressé à une seule personne) et amène les participants à prêter plus d'attention à la forme de leur production
- La dimension structurée de ses échanges. Comme dans le forum en général, les messages du forum asynchrone sont structurés de manière à permettre de voir comment les messages sont reliés les uns aux autres en fil de discussion suivant une cohérence thématique.

Du clavardage, il épouse la temporalité. Le forum quasi synchrone implique donc que les deux interlocuteurs qui échangent par ordinateur interposé soient connectés aux machines de manière simultanée. Il y a là la contrainte de temps que l'on n'a pas dans le forum. Même si le temps qui s'écoule entre l'émission d'un message et sa réception n'est pas le même que dans le clavardage, il est suffisamment court dans le forum quasi synchrone pour que le rapprochement soit établi plus avec le clavardage qu'avec le forum. Cependant, le délai entre la réception d'un message et sa lecture est plus grand que celui qui peut s'observer dans un clavardage. En effet, le message envoyé par une personne A n'est pas porté immédiatement à la vue de la personne B (du moins dans l'espace forum des plateformes tel que *Moodle*). Celle-ci doit réactualiser le fil de discussion afin de pouvoir accéder au message envoyé. Aussi, le temps qui s'écoule entre la lecture du message et la réaction à ce message est plus proche de ce qui se passe dans le forum, dans la mesure où les participants prennent le temps d'élaborer leurs messages.

De plus, la temporalité du clavardage qui le rapproche des échanges oraux confère au forum quasi synchrone quelques propriétés de l'oral. Ainsi il y aura dans le forum quasi synchrone, de la spontanéité et de la fluidité dans les échanges, ce qui n'est pas le cas dans un forum.

Cela dit, le forum quasi synchrone se présente comme une sorte d'outil hybride de la CMO, alliant des propriétés du clavardage à celles du forum de discussion. Mais il est important de signaler que cette hybridation, que je considère comme étant constituée de 90% de propriétés de forum de discussion et de 10 % de propriétés du clavardage, est suffisamment

proche du premier pour que je décide de faire du forum de discussion l'objet du présent travail.

3.3.2 Forum de discussion comme objet d'études

Plusieurs études ont été menées sur le forum en général et sur le forum en milieu éducatif en particulier. Je m'intéresse ici au dernier cité afin de savoir ce qui y a été écrit et fait pour pouvoir m'éclairer et surtout adopter une position dans l'expérience de recherche que je vais mener sur le forum ; surtout qu'il existe dans la littérature des critiques sur la qualité et la cohérence des recherches. Comme nous venons de le voir, l'étude du forum s'ancre dans le domaine de la CMO et peut être abordée selon plusieurs points de vue disciplinaires.

Une méta analyse menée en 2006 par De Wever *et al.* sur les recherches sur le forum, montre que l'échantillon de 15 recherches analysées reposait sur une multitude de fondement théoriques : des théories cognitives au socioconstructivisme en passant par les modèles d'échanges interactionnelles et la présence sociale. Ce que j'ai appris de plus de cette méta analyse est qu'il existe également une diversité d'unités d'analyse du forum de discussion : l'unité thématique, le message, la phrase et même les paragraphes. De Wever *et al.* reprochent aux recherches analysées entre autres, le fait que la majorité d'entre elles n'établisse pas de lien entre les fondements théoriques et les instruments d'analyse, la validité externe des recherches dont les résultats selon eux ne sont pas généralisables, bref la scientificité de ces recherches qui manqueraient d'objectivité selon eux.

D'autres chercheurs ont réagi à cette analyse. Mangenot (2006) par exemple a reproché à la méta-recherche de De Wever *et al.*, en plus de ce que l'approche de traitement des données soit essentiellement quantitative, le fait que bon nombre de théories passées en revue relèvent de la dimension cognitive ou sociocognitive, ignorant ainsi les dimensions socio-affectives et socio-culturelles qui peuvent être présentes dans les forums de discussion. Pour Mangenot, l'étude des contenus d'un forum doit aller au-delà du simple codage et comptage des énoncés pour « analyser de manière plus fine ... des phénomènes liés au contexte socioculturel » (Ibid.). Il propose pour ce faire d'aborder les contenus de forum à partir d'approches qualitatives dont il distingue deux types : « celles qui partent d'une question de recherche bien précise, d'ordre didactique, et cherchent dans un corpus d'interactions des extraits permettant d'illustrer et de discuter cette question, et celles, souvent de nature plus exploratoire, qui abordent le corpus à partir d'outils empruntés à l'analyse du discours » (2006 : n.p). Par rapport à la validité de ces approches, il pense qu'elle peut être accrue en croisant les données qui en sont issues avec d'autres données comme celles provenant des entretiens, des questionnaires, des carnets de bord par exemple.

Dans le sillage de Mangenot et toujours dans une optique de critique du travail de De Wever *et al.*, Henri, Peraya et Charlier (2007) estiment que le forum de discussion en tant qu'objet d'étude est assez complexe et multidisciplinaire pour que la scientificité des recherches y affairant soit jugée à partir d'un seul point de vue. Pour eux, le problème de reproductibilité souligné par le travail de De Wever *et al.* est lié au fait que les forums sont ancrés dans des situations d'apprentissage qui ne sont pas toujours comparables. Les contextes sont

différents et chaque situation étudiée est particulière. Aussi estiment-ils qu'une perspective qualitative et une triangulation des données permettraient de prendre en compte le contexte dans l'analyse de contenus d'un forum. Par rapport à la scientificité et l'objectivité des recherches sur le forum, Henri et al. proposent un cadre d'interprétation qui permet de différencier les recherches et de les juger selon des critères adaptés. J'expose dans les lignes qui suivent ce cadre avant de m'y appuyer pour présenter le forum en tant qu'objet de ma recherche.

Henri et al. distinguent quatre points de vue du forum comme objet de recherche. Ces points de vue dépendent de la définition de l'objet central : est-ce la communication médiatisée ? Est-ce l'interaction ? Est-ce l'apprentissage ? Est-ce l'instrument ?

3.3.2.1 « Forum de discussion comme dispositif médiatique »

Les recherches qui adoptent ce point de vue définissent le forum « *soit comme un dispositif de communication médiatisé propre, soit comme pratique sociodiscursive particulière* ». L'accent est mis sur l'outil forum et ses caractéristiques. Nous pouvons citer comme exemple, l'article de Mangenot (2004) et cet autre article intitulé *pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums* » publié en 2008 dans lequel il met en relation certaines propriétés technologiques de l'outil et les intentions de communication qui y sont liées, dans le but de déterminer si certaines caractéristiques sont plus favorables que d'autres dans certaines situations pédagogiques. Il est à noter que les considérations pédagogiques sont secondaires ici.

Dans le premier article intitulé *Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet*, Mangenot s'intéresse de près à l'effet du canal sur le discours, se démarquant ainsi des travaux qui ont été faits avant lui sur la communication pédagogique par forum (Bullen, 1997, Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Pour lui, le repérage de certaines marques et structures dans les discours échangés et leur croisement avec l'analyse des propriétés des outils informatiques permettent de mieux faire ressortir certaines caractéristiques de la communication pédagogique à distance. Il émet donc l'hypothèse que la communication pédagogique via les forums comporte des spécificités qui sont liées aux caractéristiques sémio-pragmatiques du mode écrit asynchrone qui leur sont propres. Pour le montrer, il s'appuie sur un corpus de référence constitué de pratiques d'observation faites sur les forums pendant plusieurs années dans différentes institutions universitaires. Son corpus d'étude, lui, est constitué d'échanges issus d'une unité d'enseignement de cinquante heures faisant partie d'une formation entièrement à distance. Ce corpus comporte plus de trois milles messages dans la mesure où le suivi de cette unité, mené sur trois ans, produisait plus de 1000 messages chaque année. Ainsi donc, nous apprenons qu'il y a des étudiants qui sont réfractaires au caractère public du forum puisqu'ils restent « silencieux » ou préfèrent s'adresser à l'enseignant par l'intermédiaire du courrier électronique. Nous avons là une spécificité de la communication pédagogique due à une caractéristique du forum. Certains étudiants ne franchissent pas l'obstacle de la publication même s'ils sont présents dans le système et avouent tirer profit pleinement des échanges qui y ont lieu.

Le caractère structuré de ces échanges est une autre caractéristique du forum qui est liée à l'utilisation de celui-ci comme outil pédagogique. La structure des interactions est conditionnée par les tâches que les apprenants doivent réaliser. Les messages postés par eux répondent à une consigne placée dans le forum et nécessitent une rétroaction de la part de l'enseignant. L'on obtient alors et dans la plupart des cas une structure ternaire : « Consignes -- Contributions répondant aux consignes ---rétroaction »

Mangenot montre également que le forum, du fait d'être un lieu où s'expriment plusieurs discours différents (caractère public des échanges) et malgré le fait d'être un lieu purement verbal, permet la constitution progressive d'une communauté d'apprentissage. Celle-ci est fondée sur les aspects socio-affectif (le fait de sentir la présence des autres, d'avoir le sentiment d'appartenir à une classe virtuelle) et cognitif (le fait de coopérer pour construire un objet commun, le fait de prendre connaissance des productions des autres avant de poster sa propre contribution).

Dans son second article cité plus haut, Mangenot se penche sur l'effet des variables ergonomiques sur les enseignants et les étudiants. Son hypothèse s'appuie sur les conclusions des travaux de (Kear, 2001) selon lesquelles les différences entre les interfaces d'utilisateur des forums affectent la manière dont les apprenants y travaillent. Il cherche alors à savoir quels rapports il y a entre les propriétés des outils et les pratiques réelles des utilisateurs ; comment les forums participent à la réalisation d'intentions de communication pédagogiques. Pour donc essayer d'articuler le niveau technologique avec celui des usages sociaux et celui des significations que prennent les situations instrumentées pour les acteurs, il fait appel à la théorie de l'affordance. Par rapport à cette théorie, le chercheur signale l'ambiguïté qui marque sa conception : d'une part il y a une conception psychologique qui définit cette notion en termes de *possibilités et limitations offertes par un outil*, la perception des caractéristiques d'un outil, et d'autre part une conception ergonomique qui conçoit l'affordance comme *une circulation à double sens entre les propriétés technologiques et une appropriation par les humains*. Mangenot opte pour la dernière acception qui prend en compte les caractéristiques perçues de l'outil et les caractéristiques non perçues par l'utilisateur ou même les utilisations non mises en avant par le concepteur de l'outil. Il parle alors à la suite d'Allaire, qu'il cite, d'affordances socionumériques pour mettre en avant ce que les environnements numériques d'apprentissage offrent en termes de facilitation des interactions sociales.

Pour mener des analyses qui prennent en considération à la fois les dimensions sociale et sémiologique, il adopte la démarche « *ethnosémiologique située* » proposée par Souchier et al. Cette démarche inclue « *l'analyse de l'objet technique institué comme média, le formatage du processus de communication par le média et la façon donc les usagers s'approprient le dispositif* » (Souchier et al., 2003 cité par Mangenot 2008).

En ce qui concerne la méthodologie, l'étude de Mangenot tente de croiser les données liées aux fonctionnalités et interfaces des forums et celles liées aux interactions en ligne qui ont lieu dans des situations pédagogiques réelles. Font partie de ce corpus, les consignes des tâches, parce qu'elles sont considérées comme actes de parole qui initient les échanges. Le

chercheur, lui, a une position d'observateur participant dans cette expérience, ce qui lui permet de pouvoir reconstituer la chronologie des interactions issues des plateformes *Moodle* et *Dokéos* choisies pour leurs différences notables en termes de fonctionnalités, ainsi que du collecticiel *Quickplace* qui a, selon le chercheur, des caractéristiques susceptibles d'avoir des effets sur les interactions en grand groupe. Approche par tâches en grand groupe, approches par tâches en groupes restreints, approche collaborative en groupes restreints sont les variables retenues pour l'analyse des données avec pour toile de fond l'hypothèse que certaines caractéristiques du forum peuvent être adaptés à certaines formes de travail et convenir moins à d'autres. Ainsi, *Quickplace* offre-t-elle de meilleures possibilités de structuration des interactions dans les tâches en grand groupe que *Moodle* et *Dokéos*. Ces dernières, du fait que les interactions y sont structurées par les fils de discussion (un fil par tâche), ne permettent pas la création de messages initiatifs (contrairement à *Quickplace*) qui ne soient pas des réactions à des messages existants. La conséquence sur les usages en grand groupe est la multiplication des fils de discussion. L'organisation des messages dans les fils de discussion du forum peut également avoir des conséquences sur la manière de travailler des utilisateurs. Comparant les deux plateformes dont il est question ici, Mangenot décrit que les messages dans *Dokéos* sont présentés de deux manières : une vue « à plat » dans laquelle les messages apparaissent par ordre chronologique et une vue en « arborescence » dans laquelle les messages sont organisés selon qu'ils réagissent à d'autres messages. Outre les deux vues ci-dessus, *Moodle* donne à voir une vue imbriquée où les messages sont enchâssés en fonction des messages auxquels ils répondent, et une vue à plat avec les messages les plus récents en premier. Une analyse comparative des corpus issus des forums de ces deux plateformes montre une moyenne de 4.15 messages par fil de discussion dans *Dokéos* contre 10.65 messages par fil dans *Moodle*. Ce qui fait dire au chercheur que « cette différence est liée à une meilleure structuration des fils » dans la deuxième plateforme. Avec une meilleure structuration des fils, les utilisateurs sont moins tentés de créer de nouveaux fils. Il conclue alors que par rapport à l'organisation des messages à l'intérieur d'un fil, « *un système proposant des vues variées est préférable à un système ne proposant qu'une ou deux vues* » ; aussi, il est « *préférable que la présentation par défaut des messages retrace la structure de l'interaction (messages initiatifs et réactifs), quitte à ce que soient disponibles d'autres vues optionnelles : en lecture, ce mode permet en effet de repérer au premier coup d'œil qui répond à qui, ce qui ne peut que faciliter la cohésion de la discussion des interactions* ».

3.3.2.2 « Forum comme lieu d'interaction verbale »

Considérer le forum comme lieu d'interaction verbal, c'est l'aborder comme un lieu où se déroule une pratique sociodiscursive particulière. C'est-à-dire un « lieu où les acteurs sont particulièrement exposés à des discours », un espace d'exposition et de production discursive (Célik 2010). De ce point de vue, les interactions sont considérées comme l'objet d'étude et le texte qu'elles constituent est pris comme un corpus parmi d'autres. L'approche interactionnelle et l'approche conversationnelle sont privilégiées ici. Du coup, des techniques d'analyse du discours sont appliquées aux corpus issus des forums (Montero et al., 2007 ; Celik, 2010)

Dans leur article intitulé *Discussion forum interactions: Text and context*, B. Montero et ses collègues se donnent pour objectif d'analyser les auxiliaires modaux, un point de grammaire qui pose beaucoup de problèmes aux étudiants espagnols apprenant l'anglais, et de voir si l'utilisation asynchrone de ces auxiliaires dans les forums de discussion reflète l'oralité qui est principalement attribuée à la communication synchrone. Les conclusions de Yates (1996) sont le point de départ de leur étude. Ce dernier identifie l'utilisation des auxiliaires modaux dans les textes issus de la CMO comme étant similaires à ceux des textes issus de la communication orale. Yates qu'ils citent, a en effet montré en comparant des corpus, que les auxiliaires modaux étaient utilisés de la même manière dans les écrits asynchrones de CMO que dans les textes oraux. Leur étude s'appuie également sur le travail mené par Piqué et al. sur l'utilisation des modaux dans les articles de recherche dans le domaine de la médecine et de la biologie. Faisant l'hypothèse qu'il y a dans la communication asynchrone des éléments de conversation qui reflètent les traits de l'oralité, Montero et al. se posent deux questions pour leurs recherches : celle de savoir si l'utilisation des auxiliaires de modes dans la langue des forums de discussion reflète l'oralité montrée dans les travaux de Yates, et celle de savoir si la langue des discussions dans les forums présentent les mêmes caractéristiques que celle formelle des articles de recherches étudiés par Piqué et al.. Pour ce faire, ils exploitent un corpus constitué d'interactions menées dans un forum par des étudiants en informatique, novices et experts. Le corpus d'étude, lui, est constitué de 10 fils de discussion contenant 878 messages. Le logiciel *WordSmith* est utilisé pour compter les mots et isoler les auxiliaires modaux en contexte. Ceux-ci sont organisés suivant la classification de Quirk et al. dont le modèle reconnaît les auxiliaires modaux des catégories suivantes : l'obligation, la nécessité, l'habilité, possibilité, permission, volonté, l'intention, la prédiction, l'hypothèse etc. Dans leur corpus, Montero et al. trouvent 1409 modaux dont les plus usités sont "*will*" 36% exprimant la volition et "*can*" 26% exprimant l'habilité et la possibilité. En comparaison avec les travaux de Yates, ils constatent que les auxiliaires de mode sont utilisés autant dans les forums de discussion que les discours oraux pour exprimer l'obligation, la possibilité, la nécessité et l'hypothèse. Ils concluent alors que l'oralité est implicite au discours des forums et n'est pas limitée à la situation d'expression orale. Quant à la comparaison avec les travaux de Piqué sur les modaux dans les écrits formels des articles de recherches, l'étude de Montero et al. montre qu'il y a une grande différence dans l'utilisation des modaux exprimant la possibilité épistémique, la volition, la prédiction mais une similarité dans l'utilisation des modaux marquant l'habilité et la possibilité.

Dans son travail de thèse portant sur les pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère, Célik (2010) s'appuie sur les interactions issues d'un forum pédagogique. Elle y applique des méthodes d'analyse du discours afin de déterminer justement les pratiques discursives que les acteurs impliqués dans son dispositif mettaient en œuvre dans le cadre d'une formation en ligne. Son corpus est issu d'échanges entre étudiants de français langue étrangère dans le campus numérique Canufle. Formation animée par onze enseignants/tuteurs pendant un an, entre 2004 et 2005. Son travail fondé théoriquement dans ce qu'elle appelle à la suite de Herring « *Analyse du discours médiatisé par ordinateur* », qui est en fait l'adaptation des méthodes des « *discourse analysis methods*

to the study of computer mediated interactions » (Herring, 2004). Ainsi dans la partie théorique de son travail, Célik expose sur des aspects de ce domaine linguistique tels que « le discours et le type de discours », « l'espace d'exposition et de production discursive », « l'énonciation », « Vocabulaire, néologie et topologie discursive », « les apports de la microsociologie goffmannienne » « l'analyse conversationnelle » etc. Elle fait recours à une méthode s'appuyant sur l'analyse quantitative et qualitative des données complétée par des entretiens et un sondage pour montrer par exemple que les pratiques tutorales dans son dispositif sont des pratiques sociales. Celles-ci permettent d'établir des liens sociaux affectifs entre les tuteurs et les apprenants (la manière d'ouvrir ou clôturer une intervention par exemple), d'élaborer des stratégies socio cognitives (soigner les titres de leurs messages de manière à attirer les apprenants à les lire). Célik montre également en étudiant les messages constituant les interactions qu'il se crée à partir des façons dont les uns se présentent aux autres et échangent à travers le courrier électronique, une véritable communauté d'apprentissage en ligne.

L'article de Gettliffe-Grant (2003) peut également être considéré comme un exemple de publications dans lesquelles le forum est perçu comme lieu d'interaction. La chercheuse étudie la relation entre l'interaction et le développement linguistique dans un forum de discussion. Elle analyse et code ses données selon les hypothèses interactionnistes d'intrant, reformulation, résultant etc. pour conclure que les échanges sur un forum dépassent le cadre des hypothèses interactionnistes dans la mesure où ils vont au-delà des échanges binaires avec une audience multiple, et proposent une cassure entre intrant et résultant lorsqu'un participant lit un message sans forcément y répondre.

3.3.2.3 « Forum comme lieu d'apprentissage »

A ce niveau, Henri et al. (2007) distinguent deux catégories. Une première catégorie qui inclue les recherches qui s'intéressent aux processus psychopédagogues induits par le forum. Il s'agit d'observer indirectement à travers les interactions les processus qui sont mis en œuvre et considérés comme effets du forum sur les comportements socio-affectifs des apprenants: l'appartenance au groupe, acceptation de la technologie, l'efficacité de l'apprentissage, la construction identitaire des acteurs.

L'article de Devaux et al. (2009) intitulé, « *la perception des apprenants quant à l'apport et l'usage des forums électroniques* » s'inscrit dans cette logique. Les auteurs se donnent comme objectif, entre le discours théorique idéalisant les apports du forum pour l'apprentissage et les « *bénéfices plus mitigés observés en pratique* », de comprendre la dynamique des forums dans les différents contextes d'apprentissage dans le premier cycle universitaire en Belgique. Les forums qu'ils étudient sont hébergés sur la plateforme *blackboard* de l'Université libre de Belgique et sont liés à un cours de chimie. Le premier qu'ils appellent « forum C » est un forum libre destiné à l'entraide des étudiants. Il ne comporte pas de scénario d'apprentissage et est caractérisé par la quasi absence de l'enseignant qui n'intervient que de manière réactive. Le second forum, le « forum G », est un « forum de guidance » conçu pour accompagner tous les étudiants de diverses facultés

qui ont un cours de chimie et tutoré par des spécialistes de la discipline. Tous les deux forums s'étendent sur une période d'un an.

D'une part, Devaux et al. présentent, à partir d'une analyse statistique, le fonctionnement du forum, le degré de participation des étudiants, l'implication des tuteurs, ainsi que la nature des messages postés. Il ressort de ses statistiques que sur 480 étudiants inscrits au cours de chimie, 82% des étudiants inscrits sur le site du cours sont actifs dans le forum C contre 37.7% dans le forum G. Par rapport au degré de participation, ils nous informent que 82.5% ont lu au moins un message, dans le forum C là où, 37.27% l'ont fait dans le forum G. Dans ce forum, seulement 6.39% des étudiants ont posté au moins un message contre 41.46% dans l'autre forum. Les tuteurs ont une participation faible, dans les deux forums par rapport au nombre total de messages produits même si cette intervention est 4.5 fois et demie plus grande dans le second forum que dans le premier, à savoir 18% et 4% respectivement. Le contenu des messages est lié à l'apprentissage (26.94% forum C, 73.17% forum G), à l'organisationnel (56% forum C et 16.87% forum G), au socio-motivationnel (17.06% et 9.96%).

D'autre part, les chercheurs s'appuient sur une approche qualitative pour répondre aux questions qui guident leurs travaux, à savoir : comment les étudiants perçoivent leurs usages du forum ? Quelles perceptions ils ont de leur usage des forums par rapport aux valeurs ajoutées sur le plan cognitif, métacognitif et socio-motivationnel ? Comment est-ce que les étudiants jugent les modalités d'encadrement des forums ? Ils conduisent des entretiens semi directifs avec un échantillon de 10 étudiants (plus actifs dans le forum C) qui ont répondu à l'appel lancé par courriel.

Tous perçoivent le forum comme un outil d'entraide. Il a une visée organisationnelle, dans la mesure où il permet de divulguer l'information sur la vie de l'université. Il a également selon les interviewés une visée d'apprentissage (« poser des questions sur la manière de résoudre des exercices »). Il a aussi une visée sociale (« diffuser des annonces concernant des activités sociales »). Pour les étudiants, les aides pourvues, que ce soit par les pairs ou par les tuteurs, sont importantes pour l'apprentissage.

En ce qui concerne l'apport de l'usage du forum, l'analyse des entretiens montre que sur le plan cognitif, les étudiants considèrent le forum comme un espace « *moins intimidant* » où l'erreur est mieux acceptée contrairement à l'espace classe avec le poids du regard des autres et la présence de l'enseignant. Le forum permet de bien comprendre la matière en confrontant sa compréhension à celles des autres. Il a de l'impact sur la préparation et les notes à l'examen des étudiants moins doués. Pour d'autres, il est un moyen de vérification des connaissances. Sur le plan métacognitif le forum permet à l'étudiant de réaliser l'écart qu'il y a entre ce qu'il sait et ce qu'il est supposé savoir. Sur le plan socio-motivationnel, les étudiants interrogés pensent que le forum permet de faire connaissance. Cette propriété serait selon eux le but premier du forum. Ils créent des relations qui peuvent se poursuivre en dehors du forum. L'effet du forum sur la motivation est perçu plutôt de manière indirecte à travers les actions d'entraide.

Cette étude de Devaux et al (op.cit.) illustre la première catégorie de recherches indiquées qui considèrent le forum de discussion comme un lieu d'apprentissage, l'accent étant mis sur la perception des utilisateurs.

La deuxième catégorie s'intéresse aux processus pédagogiques qui ne sont pas liés aux caractéristiques du forum. Les recherches dans cette catégorie analysent les interactions comme étant des indicateurs « *de mécanismes argumentatifs, cognitifs, socio affectifs* ». Les interactions du forum sont étudiées en tant que traces de l'apprentissage. Nous pouvons citer dans cette catégorie *l'apport original du forum de discussion de WebCT dans un cours d'anglais appliqué à l'archéologie* de Joseph Rézeau (2004) et « *conversation réflexives* » dans la classe de langue virtuelle par conférence asynchrone de Lamy et al. (1998)

Le forum étudié par Joseph Rézeau (Op.cit.) est intégré dans un dispositif hybride de formation en anglais pour les étudiants d'archéologie. Ceux-ci ont deux heures de cours par semaine avec pour objectif d'acquérir une certaine autonomie dans la lecture et la compréhension des textes d'archéologie en anglais. Ils ont également accès en ligne sur la plateforme *WebCT*, à des documents à lire ainsi qu'à des exercices semblables ou complémentaires de ceux qu'ils ont en classe. Son public, qui a une bonne maîtrise de l'outil technologique, a accès à la plateforme chez lui (pour 58% d'entre eux), à la maison pour 39%) ou au travail. L'outil de la plateforme qu'ils utilisent le plus est le forum. Les étudiants échangent sur une période de quatre mois et produisent 180 messages qui vont constituer le corpus d'étude.

A partir d'une typologie proposée par Lamy & Goodfellow, Rézeau identifie dans son corpus, classe et donne des exemples de ce que ces auteurs appellent « *monologues* », « *conversations socio- affectives* » ou « *dialogues réflexifs* ». L'objectif de sa recherche était de voir si dans son dispositif les discussions à travers le forum donnaient lieu au troisième type d'échange. C'est-à-dire les dialogues réflexifs qui sont considérés par ces deux auteurs comme le plus favorable à l'acquisition de la langue. Ainsi, Rézeau trouve dans son échantillonnage des dialogues réflexifs qu'il classe en autocorrections, hétéro-corrections entre pairs et reprise "congratatoire". Il conclut qu'il y a « *des traces de conversations réflexives dont on peut supposer qu'elles ont eu un impact positif sur l'acquisition de la langue* » (Rézeau, 2004)

3.3.3 Forum de discussion et apprentissage des langues

De tous ces points d'approche du forum en tant qu'objet d'étude, je m'intéresse un peu plus au forum en tant que lieu d'apprentissage dans la mesure où un pan de mon travail porte sur cette dimension. Quels peuvent bien être les apports du forum de discussion à l'apprentissage en général, et à l'apprentissage des langues en particulier ? Beaucoup de recherches¹⁸ ont été menées qui montrent que le forum de discussion favorise l'apprentissage, de par sa souplesse, son mode de fonctionnement (conversation,

¹⁸ Davie et Wells, 1991, Wells, 1993; Burge et Roberts, 1993; Cerrato et Belisle, 1995; Bruce, KreeftPeyton et Bateson, 1993; Crotty, 1994 cités par Henri et Lundgren-Cayrol (1998 : 50)

asynchronicité) et ses caractéristiques technologiques (espace de travail collaboratif, trace des interactions, structuration des messages, etc.)

En effet, dans une situation pédagogique, c'est-à-dire d'enseignement apprentissage, le caractère asynchrone du forum est un atout dans la mesure où les écrits qui y sont issus sont accessibles aux apprenants qui n'ont pas pris part aux échanges. Ceux-ci peuvent donc, et à tout moment, prendre connaissance de ce qui a été fait en leur absence. L'asynchronicité des échanges permettrait aux apprenants d'être libérés des contraintes temporelles ; ce qui leur laisse plus de temps pour lire une contribution, réfléchir et y répondre. Henri et al. (2006) citant Henri et Lundgren-Cayrol (2001), affirment que « *l'exercice d'écriture inhérent aux forums induirait un travail cognitif jugé plus rigoureux que celui demandé dans les échanges oraux et pourrait aider les processus cognitifs en suscitant une plus grande réflexivité* ». Le fait que la communication soit écrite, amène les apprenants à être plus attentifs au contenu des messages qu'aux personnes qui les produisent (Bullen, 1997). Un autre avantage du forum pour l'apprentissage est lié à son caractère public et structuré. En effet, le fait que le forum soit en principe organisé en fil de discussion, qu'à l'intérieur de ces fils de discussion les messages soient organisés en contributions initiatrices ou réactives, serait intéressant sur le plan cognitif puisqu'il donne la possibilité à l'apprenant non seulement de suivre l'évolution de la pensée de ses camarades mais également de participer cette visible élaboration (Célik, 2011) qui donne le sentiment d'appartenir à une communauté.

Toujours par rapport aux conséquences positives du forum de discussion sur l'apprentissage, Henri et Lundgren-Cayrol (1998) considèrent que le forum de discussion est au service de l'interaction et de la rétroaction. C'est un espace où les apprenants se retrouvent pour collaborer, recevoir des commentaires du formateur et du groupe, bref pour extraire des connaissances de second niveau. (p. 50). Dans cette optique et par rapport à l'apprentissage des langues, de nombreuses recherches ont essayé de creuser le lien entre l'interaction et l'apprentissage. Pour Zha et al. (2006) par exemple, les forums de discussion sont utilisés pour pourvoir un environnement d'apprentissage naturel de la langue en promouvant l'interaction de l'apprenant et en créant une communauté de discours authentique. Le taux de participation est plus élevé dans une communication via le forum que dans une communication en face à face dans la mesure où le forum accorde d'égales chances aux apprenants de personnalités diverses. Joseph Rézeau (2004) montre que le forum est un bon facteur de cohésion socio-affective. À travers l'analyse d'un échantillon d'échanges entre des étudiants d'anglais, il détecte des traces de conversations réflexives supposée avoir eu un impact positif sur l'acquisition de la langue. Plusieurs autres avantages du forum pour l'apprentissage des langues ont été soulignés par d'autres chercheurs. Il encourage les participants à prendre une part importante dans la communication, et de contrôler leur apprentissage (Bikowski & Kesler, 2002), il facilite la négociation du sens entre les apprenants (Blake, 2000 ; Toyoda & harisson, 2002 ; Tudini, 2003), cités par Hata (2003).

Même si de nombreuses recherches présentent une vision idéaliste du forum de discussion, Henri et al. soulignent« *qu'un pans des travaux sur le forum comme lieu d'apprentissage*

dévoile des résultats souvent décevants » (Op.cit. n.p.). La présence sociale y est faible, ce qui nuit au sentiment d'appartenance. Très peu d'apprenants prennent la peine de lire tous les autres messages avant de répondre, ce qui limite le processus réflexif et met à mal la conservation des traces évoquée comme force du forum. Le fait que celui-ci se limite au langage verbal et à la conversation limite la multiplicité des points de vue qui nourrissent la collaboration. Cela dit, nous pensons que ces conséquences négatives ne devraient pas remettre en cause ce qui est généralement admis dans le domaine de la CMO, à savoir les potentialités pédagogiques du forum.

Pour conclure, Je retiens que les travaux sur le forum de discussion abondent ; les uns en accord avec ou en contradiction avec les autres. Leur scientificité et leur objectivité sont souvent critiquées. Henri et al. (Op.cit.) préconisent à cet effet que pour étudier un forum, il faut bien définir ce qui va constituer l'objet central de l'étude : forum comme dispositif médiatique, forum comme lieu d'interactions verbales, forum comme lieu d'apprentissage ou forum comme instrument. Henri et Charlier (2005) proposent qu'il faille bien décrire et caractériser le forum en faisant une étude descriptive de ses éléments constitutifs et de son contexte, en relevant les positions théoriques adoptées par la recherche pour le phénomène tel que l'on l'a défini. Ces chercheuses précisent qu'il est également important d'avoir recours à la combinaison des méthodes dans les analyses et que le chercheur doit clarifier sa position. Concernant les positions théoriques, force est de constater que les recherches qui portent sur le forum comme lieu d'apprentissage s'appuient sur les théories socioconstructiviste, interactionniste et acquisitions.

3.4 Interaction comme objet d'étude

Dans la partie qui précède, le forum a été présenté comme un lieu où se déroulent des interactions sociales. Ces interactions laissent des traces qui sont par la suite exploitées pour expliquer ou décrire plusieurs phénomènes suivant des positions qui varient selon les domaines et les champs abordés. Je m'intéresse ici à celui de l'apprentissage des langues. Mangenot (2001) dit que de toutes les disciplines qui ont l'étude des interactions en ligne pour objet, les sciences du langage et la didactique ont plusieurs atouts dans la mesure où elles s'intéressent depuis longtemps aux interactions en classe ainsi qu'aux interactions exolingues. Selon Mangenot, *« l'intérêt pour les interactions en ligne se fonde sur un présupposé fort, celui qui pose que le véritable apport d'internet à la formation tient plus à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communauté etc.) qu'à sa dimension verticale transmissive »*(P.338). Il précise que les atouts des recherches qui s'appuient sur les sciences du langage résident dans le fait que celles-ci se basent sur des outils d'analyse qualitative pour aborder l'étude des interactions. Et là se situe, selon lui, l'apport des sciences du langage à l'analyse des interactions en ligne. Apport qui peut s'illustrer de plusieurs manières : analyse conversationnelle, analyse du discours et surtout *« l'approche interactionniste cognitiviste »*.

3.4.1 Le cas de l'apprentissage/acquisition des langues : l'approche interactionniste

Parler de l'apprentissage des langues dans cette partie consacrée à l'interaction, c'est chercher à montrer le lien qui existe entre ces deux notions. Y a-t-il dans les interactions, des éléments qui permettent de dire que l'apprentissage a eu lieu ? Je m'inscris avec cette interrogation dans le courant de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues en général et des langues étrangères en particulier. Pour mieux comprendre la relation que les interactionnistes établissent entre les interactions et l'acquisition des langues, je me propose maintenant d'aborder les théories et notions qui sont à la base de leurs travaux. Mais avant cela, il est important de signaler que le développement de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues secondes ou étrangères, « est inspirée ou directement issue des travaux sur la conversation exolingue entre locuteurs natifs et non natifs (de Pietro, Matthey&Py, 1989 ; Lüdi, 1989 ; Py, 1989; Doehler, 2000). Pour Mangenot (Op.cit.), « *l'approche interactionniste cognitiviste en didactique des langues, telle que proposée par Mathey (2003), peut assez aisément être reprise, plus ou moins fidèlement, pour l'analyse des interactions en ligne* ». Plusieurs auteurs (Anis, 1998 ; Marcoccia, 1998 ; Lamy & Goofellow, 1998) ont ainsi estimé que les analyses proposées par la linguistique interactionniste, qui d'ordinaire, étudie des interactions orales et synchrones, étaient applicables à la CMO.

3.4.1.1 La théorie socioconstructiviste

Beaucoup de travaux portant sur les forums dans le domaine de l'ALAO s'appuient sur les travaux du psychologue russe Vygotsky(1985) qui est à l'origine de la théorie socioculturelle (Zhu, 1996), Veerman et Veldhuis-Diermanse (2001); Pena-Shaff et Nicholls (2004); Weinberger et Fischer (2005). Selon Mark Darhower (2002), la théorie socioculturelle fonctionne à partir de la supposition que le développement cognitif humain dépend grandement du contexte social dans lequel il a lieu. Cette théorie met l'accent sur le fait que l'apprentissage n'est pas exclusivement le résultat d'un processus cognitif interne, mais il est aussi le produit de l'interaction sociale avec d'autres individus. Vygotsky a opéré, pour expliquer le processus d'apprentissage, la distinction entre les fonctions mentales inférieures (*lower mental functions*) et les fonctions mentales supérieures (*higher mental functions*). La perception élémentaire, la mémoire, l'attention et la volonté font partie des fonctions mentales inférieures tandis que la mémoire logique, l'attention volontaire, la pensée conceptuelle, la planification et la résolution des problèmes font partie des fonctions mentales supérieures. Darhower (2002), explique que les fonctions mentales supérieures émergent à la suite des transformations des fonctions inférieures. L'apprentissage a donc lieu pendant ces transformations, lorsque les fonctions mentales biologiquement identifiées évoluent en des fonctions plus complexes grâce aux interactions sociales. Au cœur de ces transformations, de ce "*changement fondamental des opérations de la pensée*"(Belisle et Al., 1999), il y a les notions de médiation et d'usage d'outils.

En effet, pour que les transformations des fonctions mentales inférieures en fonctions mentales supérieures aient lieu, l'individu doit faire usage d'outils psychologiques tels que les techniques mnémoniques, les symboles, les diagrammes et surtout la langue. Ces outils psychologiques, tout comme les outils mécaniques (livres) et techniques (ordinateur) servent de médiateurs ("*mediator*", selon les catégories de Hata (2003)); c'est-à-dire "*instrument that stands between the individual and the goal toward which the individual's action is directed*" (Darhower, 2002).

Un autre aspect important de la théorie socioculturelle est le fait que les pairs peuvent s'entraider à travers les interactions. Selon Vygotsky, l'apprentissage a lieu lorsque des apprenants plus expérimentés aident d'autres apprenants à réaliser des tâches qu'ils n'auraient pas pu réaliser seuls. Dans le contexte de l'apprentissage de L2, les aides en termes d'indices linguistiques positifs et négatifs (*positive and negative linguistic evidence*) des pairs un peu plus avancés, ainsi que le développement des stratégies de communication et d'apprentissage, sont des exemples de moyens de médiations qui transforment les processus linguistiques de niveau inférieur en formes supérieures d'usage de la langue : la compétence discursive. (Darhower, *op. cit.*). La langue est donc considérée ici comme outil de médiation.

Comme le dit Pekarek Doehler (2000), l'approche interactionniste dans son développement s'est grandement inspirée de la théorie socioculturelle de l'acquisition des L2 qui se développaient parallèlement. Et,

À travers les recherches interactionnistes et socioculturelles, et malgré l'absence quasi absolue d'un dialogue entre les deux courants, se dégage une idée de fond : le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales » (Ibid.)

Deschryver (2008) schématise cette interaction sociale comme suit dans le cadre d'un dispositif hybride : « *un individu A, l'apprenant, face à un objet d'apprentissage, aura ou non une réponse (RA ou Ro)* ». Elle conclut que « *L'interaction sociale se passe entre au moins deux interactants et est faite de l'influence de la présence, des paroles ou des actions de l'un sur l'autre.* ». (p.77).

3.4.2 La notion d'activités réflexives

Dans le domaine de l'interaction acquisition, les activités réflexives sont désignées de plusieurs façons. Certains auteurs comme Bouchard et Denuchéze (1987), parlent d'activités métalangagières en tant qu'activités portant sur le discours et la communication, d'autres, comme (Mittner, 1984 ; Morel, 1985 ; Giacomi et Vion, 1987...) cité par Vasseur et Arditty (1996) ont opté pour les activités *métadiscursives* et *métacommunicatives*. D'autres encore, comme Trévisse (1994) parlent d'activités métalinguistiques ; métalinguistique ici étant entendu dans le sens jakobsonien de discours sur la langue. Elle définit les activités métalinguistiques comme « *toutes les traces observables de la réflexivité constitutive des activités langagières* » et « *a pour objets à la fois les codes linguistiques, la communication,*

les représentations sur les langues, l'apprentissage » (Trévisé, 1996, p. 7-8) cité par Nicolaev (2012). Vasseur et Arditty (1996) quant à eux préfèrent parler d'*activités réflexives*, plus général selon eux, terme qui « permet de regrouper tous ces mouvements discursifs, toutes ces activités de commentaire et de manipulation, nombreuses dans la communication exolingue, par lesquelles le locuteur prend ses distances par rapport à l'échange, à ce qui s'y passe et aux outils utilisés ». Les traces de la réflexivité dans la communication peuvent être des jugements sur la grammaticalité ou l'acceptabilité d'un énoncé, des reformulations des répétitions des hésitations, des bafouillages, des interruptions d'énoncés, des commentaires explicatifs, des modifications en cours de route des choix phonologiques, morphosyntaxiques etc. Dans leur article qui traite des activités réflexives en situation de communication exolingue, les deux chercheurs indiquent que les traces constituent l'une des raisons principales pour lesquelles les spécialistes de l'acquisition des langues se sont intéressés aux activités réflexives. Celles-ci sont principalement de deux formes par rapport aux analyses qui se sont développées autour d'elles : données « *intuitionnelles* » contenant des jugements sur les formes/et ou leurs valeurs, « *données textuelles* » contenant les traces de la négociation du sens avec son partenaire. Ces données sont analysées selon divers points de vue. Mais le point de vue qui, selon ces chercheurs, permet de mieux voir s'ébaucher une corrélation entre le type d'investissement réflexif de l'apprenant et son parcours acquisitionnel, est celui qui « *essaie de saisir la dynamique même du processus d'acquisition à travers l'interaction* » (Vasseur et Arditty, Op.cit.). Ils dégagent deux évidences des recherches autour de la notion d'activités réflexives : l'interaction implique la réflexivité. Le discours est toujours interactif. Il est le produit d'un échange entre deux partenaires.

Cette interactivité réflexive à l'œuvre se manifeste clairement dans les « *achèvements interactifs* ... c'est-à-dire le fait pour l'un des partenaires, souvent le natif, de compléter les énoncés inachevés de l'autre et d'aboutir à ce que Jefferson (1983) appelle des « *phases collaboratives* ». (Vasseur et Arditty, Op.cit.).

Ce qui fait dire à ces auteurs que

L'acquisition est difficilement concevable sans un minimum de centration sur les formes à acquérir et sur les opérations permettant leur décodage, leur mise en mémoire, leur intégration à un système et leur production (*Ibid.*)

La centration sur les formes à acquérir, l'activité réflexive, consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur la langue, sur les causes de dysfonctionnement dans la communication. Pour Trévisé (Op.cit.), cette attention, ou mieux cette conscience de l'apprenant est le moteur de l'acquisition. Ceci m'amène maintenant à parler de la conscience linguistique

3.4.3 La notion de conscience linguistique

Liée à la notion d'activités réflexives, la notion de conscience linguistique pose le problème de savoir si l'acquisition d'une L2 est un processus conscient ou inconscient. En d'autres termes, est-ce que la prise de conscience et l'orientation vers la forme sont nécessaires pour

l'acquisition ? Selon Huot et Schmidt (1996), trois principaux points de vue s'affrontent sur la question : celui qui pense qu'il est nécessaire de passer par une compréhension consciente du système de la L2, celle qui conçoit l'apprentissage comme un processus essentiellement inconscient et celle qui, se situant entre les deux, pense que la prise de conscience et l'orientation vers la forme peuvent faciliter la compréhension et l'acquisition sans conduire directement à un emploi automatique. En somme, c'est le rôle de la conscience dans l'apprentissage d'une L2 qui est posé. Schmidt (1990) cité par Huot et Schmidt (1996), propose de distinguer trois types de conscience :

- *consciousness as intention* (conscience comme intention) ;
- *consciousness as awareness* (conscience comme prise de conscience)
- *consciousness as knowledge* (conscience comme connaissance).

La conscience comme attention renvoie au fait que l'on puisse prendre conscience de quelque chose parce que l'on veut prendre conscience de cette chose-là. Huot et Schmidt précisent que l'intention peut aussi être inconsciente dans la mesure où l'on peut prendre conscience de quelque chose sans en avoir l'intention. Selon eux, l'intention n'est pas indispensable (parce qu'on peut bien apprendre sans en avoir l'intention) mais peut y jouer un rôle utile « *dans la mesure où un apprenant motivé est susceptible d'apprendre d'avantage qu'un apprenant non motivé* » (1996)

La conscience comme connaissance se définit autour de l'opposition entre connaissance implicite et connaissance explicite. Mais comme « *l'usage des termes explicite et implicite est source de confusion* » Huot et Schmidt (Op.cit.), je préfère garder l'usage que Besse et Porquier font en établissant un lien avec la grammaire explicite et la grammaire implicite. Cette dernière

est en fait un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue-cible qui relève [...] plus de l'apprentissage que de l'acquisition au sens de Krashen (1982 : 86). La grammaire explicite « est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves » (R. Galisson et D. Coste, 1976 : 206). [...] Autrement dit, il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale de la langue-cible en s'appuyant expressément sur le modèle métalinguistique qui la construit. Besse et Porquier (1984) cité par Huot et Schmidt (Ibid.)

En ce qui concerne la conscience comme prise de conscience, Schmidt (1990) cité par Huot et Schmidt (1996) propose de distinguer trois niveaux de conscience : la perception, la prise en compte et la compréhension

- *la perception*, qui n'implique pas toujours la conscience, certaines perceptions pouvant être inconscientes
- *La prise en compte* (*noticing*) « renvoie à l'enregistrement conscient de l'évènement » alors que

- *La compréhension* implique la reconnaissance d'un principe général, d'une règle ou d'un « *pattern* » Schmidt (1995)

L'apport majeur de Schmidt se situe au niveau de son hypothèse de la perception de l'écart (*noticing the gap principle*) selon laquelle les éléments de l'intrant (intran) deviennent l'intake (prise). L'apprentissage dépend de ce que l'apprenant prend en compte.

3.4.3.1 La théorie de la prise en compte (*noticing hypothesis*)

Schmidt définit cette hypothèse en ces termes :

A hypothesis that input does not become intake for language learning unless it is noticed, that is, consciously registered. (1995).

Selon lui, l'acquisition d'une forme linguistique (lexicale, morphosyntaxique ou phonétique) peut avoir lieu uniquement si l'apprenant porte son attention sur la forme en question. La focalisation de l'attention sur les différents aspects de l'intrant est une condition nécessaire à l'apprentissage, et si l'attention se restreint au sens du message, il n'y aura pas d'apprentissage.

3.4.4 La théorie de l'intrant (*input hypothesis*)

Dans le but de proposer une explication à l'acquisition de la langue seconde, Stephen D. Krashen élabore dans les années quatre-vingt la théorie de l'*intrant compréhensible*. Selon cette théorie qui se décline en fait en quatre théories, pour qu'il y ait acquisition chez un apprenant, celui-ci doit être exposé à un intrant (matériau langagier) de niveau plus avancé que son niveau de compétence actuel. Ce matériau doit être en quantité suffisante, situé et surtout compréhensible pour permettre à l'apprenant de passer de son niveau actuel compétence (*i*)¹⁹ à un niveau (*i+1*).

We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (*i+1*). This is done with the help of context of extralinguistic information

When communication is successful, when the intrant is understood and there is enough of it, *i+1* will be provided automatically (Krashen, 1985)

L'*intrant* joue, selon lui, un rôle important dans l'acquisition. L'exposition à l'*intrant* compréhensible est le seul moyen d'acquérir une langue étrangère. Influencé par la théorie de Chomsky sur l'acquisition naturelle de la langue maternelle, ainsi que son Dispositif d'Acquisition de la Langue, Krashen opère une distinction entre l'acquisition et l'apprentissage. L'acquisition est un développement inconscient et non réfléchi de la langue alors que l'apprentissage est la connaissance explicite, réfléchie et consciente des règles de la langue. Cette théorie a été très critiquée, mais les courants de recherche en acquisition

¹⁹Le "i" signifie le niveau actuel de compétence linguistique (current stage of linguistic competence) selon Krashen

des langues étrangères reconnaissent le rôle primordial joué par *l'intrant* dans le processus d'acquisition de la langue. Gass (1997) dit à cet effet que:

The concept of input is perhaps the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that no individual can learn a second language without intrant of some sort. In fact, no model of second language acquisition does not avail itself of intrant in trying to explain how learners create second language grammars. (Gass, 1997)

A partir de ce postulat, émerge, inspiré des théories cognitivistes, un modèle d'acquisition de la langue basée sur le traitement de l'information, le traitement de *l'intrant* en particulier. Gass (1997) distingue 5 composants du modèle de traitement de l'information : « *apperceived (or noticed) input, comprehended input, intake, integration and output* ».

Pour qu'il y ait acquisition, l'apprenant doit être exposé à de l'intrant. Il s'agit de l'information produite dans la langue cible, le matériau langagier nécessaire à la construction des compétences de l'apprenant. Celui-ci n'utilise pas nécessairement tout l'intrant auquel il est exposé. Seul l'intrant traité grâce au phénomène d'attention (*noticing*) et la mémoire de travail de l'apprenant devient potentiellement acquis. Cette partie traitée est appelée prise. Elle est ensuite intégrée au système langagier en développement (l'interlangue) de l'apprenant, stocké dans sa mémoire à long terme d'où il est accessible pour la production (*l'output*). Selon le modèle de traitement d'information, l'apprenant doit porter son attention sur l'intrant afin que celui-ci devienne prise disponible pour des traitements ultérieurs (Van Lier, 1996 ; Schmidt, 1995). Ce modèle met l'accent sur la place de l'attention dans le processus d'acquisition de la langue. Ainsi, il ne peut y avoir d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage (Narcy-Combes, 2005).

3.4.5 La théorie de la production (*l'output hypothesis*)

Tout comme l'Intrant, la production langagière a été au centre du débat dans la recherche en acquisition de la langue. La question de son rôle dans l'acquisition a souvent été posée. Pour certains chercheurs comme Krashen (1998), la production langagière ne contribue pas à l'acquisition de compétences linguistiques dans la mesure où il est possible d'atteindre des niveaux élevés de compétences sans produire de la langue du tout. Dans ce sillage, Nunan (1989) avance que l'apprenant devrait toujours passer par une phase d'entraînement au moyen d'exercices structuraux avant d'atteindre la production en langue cible. Il dit notamment que « *[Drills] are essential ingredient in the learning process of most learners, and provide the enabling skills for later communicative performance* ». Selon d'autres chercheurs comme VanPaten (2002), en revanche, « *output may play a role as a focusing devices that draws learners 'attention as mismatches are noted and it may play a role in fluency and accuracy* ».

Le rôle joué par l'output dans l'acquisition a été étudié par Swain (1985) qui a développé la théorie appelée la théorie de la production. Selon elle, l'intrant compréhensible de Krashen,

n'est pas suffisant pour favoriser l'acquisition des compétences linguistiques. Même s'il est important dans l'acquisition d'une langue étrangère, la production langagière a son rôle à jouer. Swain a réalisé une étude dans les programmes d'immersion en français destinés aux étudiants anglophones. Le but visé dans ces programmes est d'amener les étudiants à acquérir aussi bien des compétences langagières que des compétences académiques en français. Malgré plus de six ans d'exposition à la langue cible, et à une quantité importante d'intrant « riche » auquel les apprenants sont exposés dans la langue cible, leur niveau de grammaire reste faible. Il y a toujours écart entre la production écrite et orale des apprenants par rapport aux normes grammaticales et syntaxiques attendues. L'interlangue des étudiants n'évolue pas malgré cette forte exposition. Elle explique le phénomène par le fait que les étudiants ne sont pas poussés à produire.

The immersion students have developed, in the early grades, strategies for getting their meaning across which are adequate for the situation they find themselves in: they are understood by teachers and peers. There appears to be little social or cognitive pressure to produce language that reflects more appropriately or precisely their intended meaning: there is no push to be more comprehensible than they already are. (Swain, 1985)

Elle conclut que « *producing the target language may be the trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning* » (Ibid.)

D'après l'auteur, l'output contribue au développement linguistique. Swain et Lapkin (1995) montrent que les apprenants peuvent prendre conscience d'un problème linguistique lorsqu'ils sont poussés à produire en langue cible. Cette prise de conscience a lieu à travers les rétroactions qui peuvent être externes (une demande de clarification par exemple) ou internes (lorsque l'apprenant se rend compte qu'il n'arrive pas à communiquer comme il le souhaiterait). Elle amène les apprenants à porter leur attention sur la forme, à modifier leur output, formuler de nouvelles hypothèses au sujet de la grammaire de la L2. L'effort des apprenants pour rendre sa production compréhensible influe sur l'apprentissage.

In producing the L2, a learner will on occasion become aware of (i.e. noticing) a linguistic problem (brought to his / her attention either by external feedback). Noticing a problem 'pushes' the learner to modify his /her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension (Swain & Lapkin, 1995)

Ils expliquent que pour comprendre l'intrant l'apprenant s'appuie essentiellement sur le lexique, tandis qu'en production, il est forcé d'aborder une analyse syntaxique pour faire passer leur message. Lorsqu'il est forcé de réfléchir sur la forme de sa production langagière (après un indice d'incompréhension par exemple), l'apprenant passe d'un traitement sémantique à un traitement syntaxique. Selon ces auteurs « *what goes on between the first output and the second (...) is part of the process of second language learning* » (Ibid).

Swain (2000) attribue trois fonctions à l'*output hypothesis* :

- *Noticing function* : La fonction de prise en compte telle que définie par Schmidt. Elle permet à l'apprenant de repérer l'écart entre ce qui est produit et ce qui est attendu pour communiquer son message, attirant son attention sur ce que lui pose problème en L2.
- *Hypothesis-testing function*: Elle permet à l'apprenant de tester ses hypothèses. Par exemple, un apprenant produit un énoncé et se rend compte que la grammaire de cet énoncé n'est pas correcte parce qu'il a reçu une rétroaction l'indiquant de l'améliorer. Ceci l'amène à reformuler, reprendre, préciser ses propos. Il a ainsi l'occasion d'essayer de nouvelles structures ou formes.
- *Metalinguistic function*: La production langagière permet à l'apprenant de réfléchir sur la langue, d'analyser ce qui lui pose problème et d'y apporter une solution.

L'on retient de cette hypothèse que la production langagière est importante dans l'acquisition de la langue seconde, surtout qu'elle se fait dans le cadre d'une interaction verbale qui favorise la négociation de sens. Notion qui est au centre de la théorie interactionniste.

3.4.6 La théorie interactionniste et la négociation de sens

De la littérature sur ce sujet, il ressort que c'est à partir du postulat de Hatch (1978) que la théorie interactionniste s'est développée. Ce postulat dit que : "*on apprend la grammaire par l'interaction et non la grammaire pour l'interaction*". De nombreux chercheurs tels que Pica (1994), Gass (1997) et Ellis (1999) ont alors tenté d'établir une relation causale entre interaction et acquisition. Selon la théorie interactionniste, l'acquisition d'une Langue seconde est facilitée par l'interaction. Le concept clé de la théorie interactionniste est la négociation du sens (*negotiation of meaning*). Selon Ellis, "*negotiation of meaning arises when interlocutors seek to prevent a communicative impasse occurring or to remedy an actual impasse that has arisen*"(cité par Hata, 2003). Gettliffe-Gant (2003) ajoute à la suite de Swain, que la réparation de cette impasse de communication se fait suite à un indice de non compréhension signalé par un des interlocuteurs. Les moyens mis en œuvre pour signaler cette incompréhension incluent la répétition, la reformulation, la demande de clarification, de confirmation etc. La négociation du sens est l'occasion pour l'apprenant de focaliser son attention sur la forme et en s'impliquant en même temps dans la communication. « *Focus on form [...] overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.* » (Long, 1991). La théorie interactionniste prend en compte les théories de l'intrant et de la production dans la mesure où les fonctions de celle-ci se réalisent dans l'interaction. En effet, c'est pendant l'interaction que l'intrant devient compréhensible parce l'attention de l'apprenant aura été attirée dessus. Ceci l'amène à traiter cet intrant grâce à un processus cognitif qui le transforme en *prise* qui intègre ensuite son interlangue. C'est à travers l'interaction et la négociation de sens que la production langagière (output) permet à l'apprenant de réaliser l'écart entre ce qu'il veut dire et ce qu'il peut dire, se rendant compte

du même coup de ce qu'il ne sait pas ou de ce qu'il ne sait que partiellement. Comme il a été souligné un peu plus haut dans cette partie, l'intrant et la production sont importants pour le développement de la L2 et cela s'explique du point de vue interactionniste par le fait que les deux génèrent des épisodes de négociation de sens :

Negotiation, as a particular way of modifying interaction, can accomplish a great deal for SLA. It can help make intrant comprehensible to learners, help them modify their own output, and provide opportunities for them to access L2 form and meaning. (Pica, 1994)

Il ressort de cette citation de Pica (1994) que l'interaction est primordiale pour l'acquisition parce qu'elle favorise la compréhension de l'intrant, apporte des rétroactions correctives aux apprenants et incite ceux-ci à revoir leurs productions. Les théories interactionnistes ont sous-tendu plusieurs études en ce qui concerne l'analyse des épisodes interactionnels propices à l'acquisition d'une langue seconde (Long, 1991 ; Pica, 1994 ; Gass et Varonis, 1994 ; Lamy et Goodfellow , 1998 ; Gettliffe-Grant, 2003). Je propose ici de présenter le modèle d'analyse de négociation de sens de Varonis et Gass (1985) afin de mieux décrire le schéma de la négociation de sens.

3.4.6.1 Le modèle de négociation de sens de Varonis et Gass

Varonis et Gass définissent la négociation de sens comme « *those exchanges in which there is some overt indication that understanding between participants has not been complete* » (Varonis et Gass, 1985). Leur modèle d'analyse qui décrit le déroulement du discours dans la négociation est structuré comme suit :

Déclencheur (*Trigger*) → le signal (*Indicator*) → La réponse (*Response*) → La réaction à la réponse (*Reaction to the response*)(facultatif)

Selon ce modèle, et comme on peut le voir dans la représentation ci-dessus, le discours dans la conversation évolue de manière linéaire et horizontale. Le modèle d'analyse de Varonis et Gass est constitué de deux parties principales : Un déclencheur et une résolution. Le déclencheur est un énoncé ou une partie d'énoncé qui pose problème, « *an utterance or portion of an utterance on the part of the speaker which results in some indication of non-understanding on the part of the hearer* ». La résolution est constituée de deux sous éléments qui sont le signal et la réponse. C'est à travers le signal que l'un des partenaires conversationnels fait savoir à l'autre qu'il y a un problème dans son énoncé. Les auteurs identifient six manières d'envoyer ce signal :

- Signale explicite (« je ne comprends pas » par exemple)
- Répétition du mot ou de l'énoncé précédent
- Signal non verbal (silence, mimique, geste)
- Reformulation
- Réponse inappropriée

- Correction

La réponse représente la prise en compte et la réparation du problème. Elle peut se donner sous forme de réponse minimale (« oui », « d'accord ») ; la répétition du déclencheur, la reformulation, l'expansion (sous forme d'explication ou de définition).

La réaction à la réponse, qui est facultative, est constituée de la réponse à la réparation et peut être une exclamation, une réaction minimale, une répétition, une réponse appropriée dans le contexte de la tâche qui montre implicitement la compréhension. Ci-dessous une interaction mettant en exergue la négociation de sens.

(3.1)

LNN: He is on the tree. "déclencheur"

LN: He is standing on the tree? "signal"

LNN: Yeah, standing on the tree. "réponse"

d'après Mackey, Gass, McDonough (2000)

Dans cet échange entre un locuteur natif et un locuteur apprenant non natif, le déclencheur est l'absence de « standing » dans la production du locuteur non natif, absence signalée par une reformulation à la forme interrogative de sa production. La réponse est constituée d'une répétition par le locuteur non natif qui intègre la forme correcte comprise dans l'intrant du locuteur natif et qui montre qu'il a bien pris conscience de la forme qui lui faisait défaut et dont peut penser qu'elle a été intégrée à son interlangue par le seul fait de cette répétition. Dans cet exemple, la reformulation est le moyen utilisé parmi plusieurs autres pour exprimer la rétroaction.

3.4.7 La rétroaction corrective

La rétroaction corrective est largement reconnue comme étant un élément aidant à l'acquisition de la L2 par un apprenant. Nous avons vu en présentant la théorie interactionniste que le fait qu'un apprenant soit exposé aux rétroactions, qu'elles soient internes ou externes, contribue à l'acquisition dans la mesure où celles-ci lui permettent de prendre conscience de l'écart qu'il y a entre son système de langue et langue cible. Dans le domaine de l'Acquisition des Langues Seconde, la rétroaction corrective a en général été définie comme une indication adressée par un locuteur à un autre et visant à lui faire prendre conscience que son usage de la langue cible n'est pas correct. Cette indication peut être faite de manière implicite ou explicite.

Any indication to the learners that their use of target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive. When a language learner says, "He go to school every day", corrective feedback can be explicit, for example, "no, you should say goes, not go" or implicit "yes he goes to school every day", and may or may not include metalinguistic information, for example, "Don't forget to make the verb agree with the subject." (Lightbown & Spada, 1999).

Dans une étude sur les différentes méthodes de correction utilisées par des enseignants dans des classe d'immersion française, Lyster et Ranta (1997) ont distingué six types de rétroaction correctives : La correction explicite (explicit corrections), la reformulation (recast), la demande de clarification (clarification request), l'indice métalinguistique (metalinguistic feedback), l'incitation²⁰ (elicitation), la répétition (repetition), les corrections implicites (implicit corrections).

- La correction explicite donne des indications claires que la production langagière de l'apprenant est erronée. L'enseignant se sert des phrases telles que « tu devrais dire... et non.. » comme dans la citation de Lightbown & Spada (1999) ci-dessus ou encore « tu veux dire..."
- La reformulation consiste à reprendre la production erronée de l'apprenant en la reformulant correctement dans la langue cible. Comme dans cet exemple de VanPatten (2003) où Bob reprend l'énoncé de Tom en le corrigeant, éliminant implicitement les formes qui portent l'erreur.

(3.2)

Bob: So where's Dave?

Tom: He vacation.[Erreur]

Bob: He's on vacation? [Reformulation]

Tom: Yeah. On vacation.

- La demande de clarification encourage l'apprenant à reformuler ou reprendre sa production. L'enseignant indique à l'apprenant que son énoncé n'est pas compris et demande qu'il répète ou reformule. Voici l'exemple donné par Lyster et Ranta :

(3.3)

St: Est-ce que, est-ce que je peux fait une carte sur le . . . pour mon petit frère sur le computer? [Erreur]

T6: Pardon? [Demande de clarification]

- L'indice métalinguistique indique généralement à l'apprenant que son énoncé comporte une erreur sans la désigner explicitement. L'enseignant utilise alors des phrases comme « il y a une erreur », « peux-tu trouver l'erreur ? », « ça ne se dit pas en français ». il peut aussi utiliser un métalangage grammatical pour attirer l'attention de l'apprenant.
- L'incitation consiste pour l'enseignant à user des stratégies qui vont pousser l'apprenant à produire la forme correcte. Il peut par exemple commencer une phrase et inviter l'apprenant à la compléter ; exemple : « c'est un... ». Il peut aussi solliciter

²⁰ J'emprunte cette traduction à McAllister (2013) et la prend à mon compte parce que j'estime qu'elle rend mieux la réalité qu'ont décrit Lyster et Ranta (1997) à travers le terme « *elicitation* » ; c'est-à-dire les techniques utilisées par les enseignants pour provoquer la correction de forme chez les apprenants, les inciter à effectuer des corrections. Voir **Erreur ! Source du renvoi introuvable.** ci-dessous.

la forme correcte par des questions telles que « comment on dit ça ? », « comment ça s'appelle ? ».

(3.4)

St: Le chien peut court. [Erreur-grammaticale]

T5: Le chien peut court? Le chien peut . . . [FB-elicitation]

- La répétition consiste à répéter l'énoncé erroné de l'apprenant souvent sous forme d'interrogation totale.

(3.5)

St: Le . . . le girafe? [Erreur]

T3: Le girafe? [Répétition]

Jack Bower et Satomi Kawaguchi (2012) pour leur part, regroupent les rétroactions correctives en deux grands types : la rétroaction corrective implicite et les rétroactions correctives explicites. Ils donnent du premier type la même définition que Lyster et Ranta (1997), et précisent en ce qui concerne la rétroaction corrective implicite qu'elle encourage l'apprenant à modifier sa production langagière sans lui indiquer clairement qu'une erreur a été commise. En plus, les deux auteurs soulignent que la rétroaction corrective implicite peut se présenter sous forme de reformulations ou de stratégies de négociations. Les stratégies de négociation ont pour caractéristique de pouvoir attirer l'attention de l'apprenant sur l'erreur dans sa production langagière sans fournir la forme correcte dans la langue cible. Il s'agit des demandes de clarification, la répétition, la confirmation et la vérification de compréhension. Ils définissent la confirmation comme le moment où les interlocuteurs essaient de savoir si leurs compréhensions de la production langagière de l'apprenant est exacte (exemple 2.6).

(3.6)

A : Le tennis est plaisir.

B : Donc tu aimes jouer au tennis ?

Les vérifications de compréhension visent à savoir si l'interlocuteur a compris.

L'interaction et la rétroaction telles que je les ai présentées ci-dessus apparaissent comme des facteurs favorisant l'apprentissage de la langue. Selon Pica (1994), les stratégies de négociation, la reformulation, la rétroaction explicite sont plus abondantes dans les échanges entre locuteurs natifs et Locuteurs non natifs que dans les échanges entre locuteurs natifs. Ce qui m'amène maintenant à parler de la situation de communication exolingue qui va me permettre de situer le contexte des échanges que je vais analyser plus loin dans ce travail.

3.4.8 La communication exolingue.

Opposée à la notion de communication endolingue (communication entre natifs d'une même langue), la communication exolingue a été introduite par Porquier en 1984 pour décrire la communication entre locuteurs natifs et non natifs d'une langue donnée. Il dit notamment que : « *La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants* » (Porquier, 1984)

Définie ainsi, la notion de communication exolingue réfère à la façon dont deux locuteurs qui ne disposent pas d'une même langue maternelle communiquent. Ce qui signifie la façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est étrangère, ainsi que la façon dont un locuteur natif communique dans sa propre langue maternelle avec un locuteur non natif (de la même langue). Cette conception de la notion de communication exolingue est restrictive parce que excluant des cas par exemple de locuteurs natifs d'une même langue communiquant entre eux dans une langue autre, ou celui de locuteurs natifs de deux langues différentes communiquant entre eux dans une langue tierce. Cette conception restrictive, où la communication exolingue se caractérise simplement par les langues maternelles des interlocuteurs, a été élargie de manière à être définie de façon plus large par l'asymétrie et la divergence entre les codes respectifs des participants, leurs moyens langagiers. Ce qui veut dire que la communication exolingue s'applique non seulement à des situations de communications entre locuteurs natifs et non natifs, mais aussi entre locuteurs natifs comme lors d'un échange entre expert et non expert d'un domaine quelconque, ou tout simplement à une situation d'interaction où la langue est inégalement maîtrisée par les interlocuteurs.

« La communication exolingue se trouve concrétisée dans une grande variété de situations, elles-mêmes instaurées dans une diversité de contextes (micro-contextes ou macro-contextes; Py et Porquier, 2003), parmi lesquels les contextes d'apprentissage/enseignement, y compris la classe de langue elle-même » Kozlova (2009)

Selon C. Kerbrat-Orecchioni, citée par Riachi (2007) la communication en classe de langue peut être considérée comme une situation de communication exolingue idéale dans la mesure où a priori les participants se sentent liés par un contrat didactique. Le non natif parvient à réaliser ses objectifs communicatifs grâce à sa collaboration ou sa coopération avec le locuteur natif ou « plus expert ». L'enseignant peut être considéré comme le locuteur natif qui a la maîtrise de la langue cible et l'apprenant serait le locuteur non-natif essayant de développer son interlangue en saisissant les aspects et les éléments les plus saillants dans les données langagières qui lui parviennent au cours de l'échange avec l'enseignant. La présentation de la communication en classe comme situation de communication exolingue va me permettre de pouvoir caractériser la situation de communication dans laquelle se déroulent les échanges qui sont étudiés dans le cadre de ce travail dans le sens où elle met en œuvre des interactions entre des locuteurs non natifs mais experts et non natifs apprenants.

Les interactions en milieu guidé et surtout en milieu naturel entre natifs et alloglottes ont été le centre d'intérêt des interactionnistes francophones dans le domaine de l'acquisition des langues. Ceux-ci voyaient le fonctionnement interactionnel comme le lieu de mobilisation de la construction langagière. Les échanges exolingues, de par « *la distribution inégale des compétences linguistiques [...] une distribution, inégale par ailleurs, des rôles et des statuts* » Vasseur (2000), sont vus comme un moyen de prendre conscience d'un fonctionnement de la langue cible ; cf. la négociation de sens entre deux locuteurs aux compétences langagières inégales. Les situations de communications exolingues sont ainsi étudiées dans une perspective interactionniste dans le but de préciser la relation entre communication et acquisition, plus précisément entre la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition. Ainsi apparaît dans la recherche francophone en acquisition la notion de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) pour décrire ce moment de prise de conscience d'un fonctionnement de la langue cible par le locuteur non natif.

3.4.8.1 Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)

Les SPA ont été décrites par De Pietro, Matthey et Py (1989). Ces séquences représentent des traces des opérations cognitives qui interviennent dans la construction de l'interlangue de l'apprenant. Elles sont co-construites par les interlocuteurs qui leur attribuent des vertus acquisitionnelles. Une SPA peut porter sur tous les aspects de la langue, mais généralement elle vise les formes lexicales. Elle se déclenche lorsqu'un interlocuteur est conscient d'une lacune et elle implique une focalisation sur le code. Le locuteur signale alors son incertitude par divers procédés intonatifs, formulations approximatives en sollicitant explicitement ou implicitement l'aide de son interlocuteur. Celui-ci apporte une solution le plus souvent sous forme de reformulation, que le demandeur accepte et intègre à son discours. Une fois le problème résolu, les interlocuteurs reviennent au cours principal de la conversation.

La SPA a une structure ternaire :

- Un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant produit des énoncés en utilisant les moyens offerts par son interlangue.
- Un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le mouvement précédent pour des raisons diverses (aider l'apprenant, le corriger, infléchir son discours, etc.)
- interventions hétérostructurantes du natif, d'autre part leur prise en charge éventuelle par l'apprenant: un énoncé hétérostructuré constitue donc le résultat d'une première opération d'interprétation de l'énoncé de l'apprenant par le natif suivie d'une deuxième opération d'hétérostructuration, et enfin d'une troisième opération par laquelle l'apprenant manifeste son interprétation de l'énoncé hétérostructurant. (De Pietro, Matthey et Py, 1989).

Une SPA s'accompagne le plus souvent d'un contrat didactique, qui implique que « l'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue », c'est-à-dire « le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du

savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif. » (De Pietro, Matthey et Py, 1989).

En revanche, si le locuteur natif reprend l'énoncé fautif et le reformule, on parlera alors de reformulation qui est en général implicite, introduite par le mode interrogatif, mais qui peut aussi être annoncée de manière directe par des expressions telles que "Tu voulais dire...", "Tu devrais utiliser..." dans le cadre de corrections scolaires (voir exemple 2-2).

3.4.9 Quelques études sur les interactions en ligne du point de vue de l'approche interactionniste acquisitionniste

De nombreux travaux existent qui ont essayé d'appliquer aux interactions en ligne les principes interactionnistes appliqués aux interactions en classe dans le cadre de l'apprentissage d'une L2. (Pellettieri, 2000 ; Fernández-García & Martínez Arbelaiz, 2002 ; Kötter, 2003 ; Smith, 2003 ; Wang, 2006). Je présente ici ceux de Nicolaev et de Rézeau.

3.4.9.1 L'étude de Viorica Nicolaev (2010)

Viorica Nicolaev (2010) étudie Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence. Elle se donne pour objectif de déterminer dans quelle mesure un dispositif d'apprentissage d'une langue seconde peut favoriser l'acquisition de celle-ci. Elle s'appuie pour son étude sur le contexte d'un projet qui met en relation des apprentis-tuteurs et des étudiants américains. Il s'agit du projet « le français en 1^{ère} ligne » de l'année 2008/2007 qui a réuni dix apprentis-tuteurs de FLE, étudiants à l'université Lyon 2, et dix-sept apprenants de français, étudiants à l'Université de Californie Berkeley dans un environnement vidéographique synchrone (Skype). Par rapport au profil des acteurs, les apprenants de français étaient âgés de 19 à 31 ans et avaient le niveau B1 en français. Les apprentis-tuteurs français, eux, avaient entre 23 et 45 ans. 7 tuteurs sur 10 avaient une expérience d'enseignement du FLE en classe de langue. La formation en ligne s'est déroulée pendant sept séances de 45 minutes. Les interactions en ligne avaient lieu une fois par semaine et s'inscrivaient dans le cadre pédagogique d'un cours de français. Les tâches ont été conçues par les apprentis-tuteurs français en fonction du contenu thématique du manuel utilisé par les apprenants américains. Lors des interactions, les apprentis-tuteurs français accompagnaient des binômes d'apprenants. La problématique de l'étude tournait autour de trois questionnements qui sont : Les interactions en ligne synchrones dans un dispositif vidéographique sont-elles favorables à générer des séquences de négociation de sens ? Le type de tâche a-t-il un impact sur l'apparition des négociations de sens ? Quel est l'impact de l'environnement vidéographique synchrone sur la structure et la nature discursive des séquences de négociation de sens ? Pour répondre à ces questions, Nicolaev se base sur les méthodologies interactionnistes et analyse le corpus constitué des échanges issus de trois types de tâches. Pour le codage, elle applique le modèle à quatre éléments de Varonis & Gass (1985): **Le déclencheur → le signal → la réponse → la réaction à la réponse**

- **Le déclencheur (D)** constitue un énoncé ou une partie d'un énoncé qui pose un problème de compréhension.

- **Le signal (S)** est l'énoncé utilisé pour exprimer la non-compréhension.
- **La réponse (R)** représente la réparation du problème de communication.
- **La réaction à la réponse (RR)** constitue la réponse à la réparation.
- **La confirmation (C)** constitue une nouvelle réponse à la réaction.

Elle mène ensuite une analyse quantitative (par type d'élément du modèle) ainsi qu'une analyse qualitative sur ses données (texte, vidéos et transcriptions). Ses résultats l'amènent à la conclusion que les interactions synchrones en ligne dans un dispositif vidéographique sont susceptibles de déclencher des négociations de sens similaires à celles qui existent en présentiel. Elle constate que les tâches de type « échange d'information » et échange d'opinion seraient plus favorables à l'apparition de séquences de négociation de sens que les tâches de type « prise de décision ». Nicolaev constate également que les déclencheurs de négociation sont de type lexical et que les problèmes sont signalés de manière explicite. Elle note enfin que la multimodalité aurait un impact positif dans l'expression et l'élucidation d'un problème de compréhension dans la mesure où le non verbal, facilité par la vidéo, peut permettre d'indiquer ou de résoudre un problème.

3.4.9.2 L'étude de Joseph Rézeau

La seconde étude présentée dans cette partie est celle faite par Joseph Rézeau (2004) sur l'apport du forum de discussion dans un cours de langue étrangère en direction d'étudiants spécialistes d'autres disciplines. En effet, dans le cadre d'un cours d'anglais appliqué à l'archéologie, il cherche à voir si le dispositif qu'il met en place suscite des dialogues réflexifs, considérés comme le type d'échanges le plus favorable à l'acquisition de la langue étrangère.

Le dispositif est de type « apprentissage mixte » ; trois heures consécutives par semaines avec en parallèle un contenu axé sur des textes à lire et des exercices linguistiques accessibles. Ces textes et exercices sont complémentaires ou similaires à ceux étudiés en classe. Il mène une enquête auprès de 30 participants pour évaluer le dispositif.

En ce qui concerne l'analyse qualitative, Rézeau s'appuie sur une typologie proposée par Lamy et Goodfellow (1998) pour caractériser les échanges qui ont lieu dans la plateforme *WebCT* qui sert de support à sa formation. Ainsi, il distingue le monologue, le dialogue réflexif et la conversation. Le monologue est défini comme message solitaire, pas interactif, qui ne suggère ni ne requiert de réponse. Le dialogue réflexif s'applique aux interactions impliquant une réflexion sur la langue. Le terme "conversation" quant à lui désigne des échanges de type purement socio-affectif. A partir de ces distinctions, le chercheur identifie dans son corpus des exemples de monologue (le message d'un participant en une langue autre que la langue cible, et qui n'a en plus rien à voir avec l'objet des discussions), la conversation dont les caractéristiques sont mises en avant, des dialogues réflexifs qui se déclinent en autocorrection, hétéro-correction entre pairs et reprises. Il termine son étude par une analyse quantitative des messages afin de déterminer les participants hyperactifs et les observateurs. Des 170 messages postés, Rézeau ne précise pas le pourcentage de

messages impliqués dans les dialogues réflexifs. Puisque l'un des objectifs du projet Melff est d'apporter de la valeur ajoutée au cours de français fonctionnel (sur le plan organisationnel et pédagogique), je vais broder sur cette typologie de Lamy & Goodfellow que Réseau applique pour analyser les échanges qui ont eu lieu dans la première phase du projet (cf.5.2.2).

3.5 Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai présenté, en trois points, le cadre théorique et conceptuel qui sous-tend ce travail de recherche. Dans le premier point, j'ai tout d'abord essayé de définir la notion « complexe » de dispositif afin de pouvoir mieux caractériser celui que j'ai mis en œuvre. Ainsi, j'ai souligné en suivant Blandin (2002) qu'un dispositif est un système formel d'apprentissage fondé sur une relation éducative spécifique. Cette définition permet d'analyser les dispositifs de formation dans la mesure où un dispositif peut combiner plusieurs systèmes d'apprentissage – le dispositif hybride par exemple. Il s'agit du point de vue global d'un dispositif, lié à l'ingénierie de formation. J'ai ensuite relevé qu'un dispositif pouvait se définir à partir d'un point de vue pédagogique, en mettant l'accent sur ensemble de procédures d'enseignement et/ou apprentissage incluant des moyens et supports construits en fonction des acteurs. Je considère ces deux points de vue dans ma conception du terme afin de mieux caractériser mon dispositif tant au niveau de la formation (sa structuration) qu'au niveau pédagogique. Ils ont en commun le fait qu'ils conçoivent le dispositif comme un ensemble de moyens agencés pour atteindre un but.

Il a été aussi abordé à ce niveau du chapitre, la notion de dispositif hybride. J'ai essayé de le caractériser en présentant quelques typologies proposées par la recherche : le référentiel *Compétice* (Haeuw, 2001), la typologie de formation hybride en formation hybride en langue (Degache et Nissen, 2008), typologie de dispositif hybride – projet Hyp-Sup (Charleir et al., 2006). Ces typologies soulignent toutes le fait qu'un dispositif hybride articule présentiel et distanciel. Elles sont critiquées par Nissen (2014) qui considère que l'articulation entre les modes distanciel et présentiel va au-delà d'une simple superposition d'un mode au-dessus l'autre. Elle propose une nouvelle modélisation du fonctionnement des formations hybrides en langue qui repose sur cinq éléments définitoires qui sont : la nécessaire articulation entre le présentiel et le distanciel, le caractère variable des formations hybrides, l'interaction en ligne, la présence d'un tutorat et le fait que la formation hybride soit une formation spécifique. Au final, je retiens que le dispositif hybride se caractérise par l'articulation entre les phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, l'intégration des technologies de l'information et de la communication, les acteurs et leurs interactions et l'innovation. L'innovation est présentée dans ce chapitre comme point d'entrée pour l'observation du dispositif hybride. La démarche à adopter pour la piloter propose des éléments qui permettent de décrire le dispositif dans toute sa complexité. Parce que l'innovation est le fait de l'introduction de la technologie dans un dispositif de formation existant, et que l'usage de cette technologie a contribué à modifier les espaces

d'apprentissage pour le français, j'ai traité des centres de ressources en relation avec le dispositif hybride. J'ai ainsi, dans une logique de dégager des caractéristiques qui me permettront de décrire mon dispositif, présenter quelques typologies de centre de ressources en langue, avant de conclure qu'il s'agit d'un espace différent de l'espace classe avec lequel il s'articule dans un projet pédagogique. Aussi, j'ai fait remarquer que les CRL tels qu'ils existent en Occident requièrent beaucoup de financement tant pour la création que pour le financement.

Dans le deuxième point du chapitre, il s'est agi de préciser la notion de communication quasi synchrone dans la communication en ligne. Présentée comme une modalité de la CMO, elle a été définie comme une communication asynchrone avec qui possède certaines qualités de la communication synchrone l'outil qui le caractérise a été appelé forum quasi synchrone. Ceci m'a amené à m'appesantir sur le forum de discussion comme objet d'étude.

Le troisième point du chapitre a traité de l'interaction en ligne et les différentes approches et théories à partir desquelles elle peut être étudiée. Ont été évoquées les théories interactionniste/acquisitionniste, socio constructiviste, ainsi que les notions d'activités réflexives, de négociation de sens, etc.. Il se termine par la présentation de quelques études sur l'interaction en ligne du point de vue de l'approche interactionniste acquisitionniste.

L'étude que je mène ici implique la manipulation entre autres, des données issues d'échanges en ligne. Le chapitre qui suit porte sur la démarche méthodologique adoptée tant pour la récolte des données que pour leur analyse. Aussi est-il présenté dans cette partie, le pan ingénierique du projet *Melff* qui porte sur sa conception et sa caractérisation.

4 Démarche méthodologique et conception pédagogique de Melff

4.1 Introduction

Dans ce chapitre, seront exposées la méthodologie adoptée pour ce travail de recherche ainsi que la description, sous un angle ingénierique, du projet qui lui sert de prétexte. Cette description présente le projet dans son écologie d'implantation en le caractérisant d'abord comme un dispositif (tel que défini au point 3.2.1) et ensuite comme un dispositif hybride, avant de décrire ses différents acteurs et environnements. Je vais donc préciser en quoi *Melff* est un dispositif et ce qui fait son hybridité, en quoi il est innovant, les différents environnements qui le constituent ainsi que son scénario pédagogique. La méthodologie, elle, inclura le protocole de recherche et le type de recherche dont elle est tributaire.

4.2 Le type de recherche choisi et méthodologie

4.2.1 Type de recherche choisi

Le présent travail s'inscrit dans le champ de la didactique des langues (DDL). Avant de déterminer la démarche méthodologique qui le sous-tend, il serait judicieux d'indiquer le type de recherche choisi. Comme le dit Salam (2011), le champ de la DDL est connu pour avoir développé de nombreux types de recherche. Il cite dans cette optique les travaux de Gagné, Sprenger –Charolles Lazure et Ropé (1989) qui ont proposé une classification des différents types de recherche de ce domaine avec leurs démarches et objectifs visés. J'emprunte la présentation tabulaire qu'il en fait (tableau 4.1 ci-dessous), afin de mieux faire ressortir le type de recherche choisi.

Type de recherche	Démarche centrale d'investigation	Objectif	Visée
Recherche descriptive	Stratégie d'observation	Décrire	Comprendre ou expliquer
Recherche théorique	Analyse conceptuelle	théoriser	Comprendre ou faire des prédictions
Recherche expérimentale	Expérimentation	Expliquer	Corroborer/falsifier des prédictions
Recherche-action	Intervention	Transformer	Comprendre

Tableau 4.1: Les types de recherche (Gagné *et al.*, 1989) cités par Salam (2011)

L'objectif général de ce travail de recherche est d'améliorer (transformer) l'enseignement/apprentissage du français dans la zone anglophone du Cameroun en général

et à l'université de Buea en particulier, en mettant en œuvre un dispositif pédagogique pour ce faire (intervention). Par rapport au tableau 3.1 ci-dessus, et au regard des critères « démarche d'investigation » et « objectif », la présente recherche s'inscrit dans la catégorie de ce que Schneuwly *et al.* (2010) appellent recherches d'intervention. Celles-ci

visent l'intervention didactique, essentiellement la transformation des pratiques. Elles montrent la didactique comme force propositionnelle. Les études sur les effets de démarches de formation et de type recherche-action en font partie. (Schneuwly *et al.* 2010 : 29-30)

La méthodologie de recherche de notre projet se veut donc être de type recherche-action. Bien que très souvent considérée comme le parent pauvre de la recherche, la recherche-action apparaît comme le type de recherche le mieux adapté à ma situation. Elle vise en effet le changement, encourage l'innovation et s'appuie sur une réflexion critique (Rézeau, 2001). En plus, « *la recherche-action est une posture de recherche pertinente pour aborder les pratiques d'enseignement/apprentissage en langues* » (Montagne-Macaire, 2007), parce que « *L'objet qu'étudie la didactique des langues, même s'il semble plus pertinent de parler de L2, est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à cet objet* » (Narcy-Combes, 2005). Gagné *et al.* (1989) définissent la recherche-action par rapport à quatre caractéristiques :

- La première est la variabilité de son objet. La recherche-action peut porter sur un problème bien défini, bien circonscrit ou bien sur une situation complexe.
- La deuxième est liée à l'implication du chercheur. Autrement dit, le chercheur fait partie de la situation pédagogique qu'il analyse.
- La troisième est son objectif de « transformation de la réalité pédagogique », « que ce soit pour réaliser un changement mélioratif dans la réalité, relier la théorie et la pratique ou réguler l'action » (Gagné *et al.*, 1989)
- La quatrième caractéristique est liée à la présence obligatoire de quatre étapes qui sont : l'identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif défini ; l'élaboration de propositions d'interventions pédagogiques ; la mise à l'épreuve des propositions ; l'évaluation des résultats. (Gagné *et al.*, 1989)

La présente recherche porte sur un problème bien circonscrit, celui de l'absence d'interaction dans l'enseignement/apprentissage de français à l'université de Buea ainsi que le peu de temps d'exposition à cette langue. Le chercheur que je suis est impliqué dans la recherche dans la mesure où il joue un rôle dans le dispositif. L'objectif est de transformer la réalité pédagogique de cette formation dans le sens d'une amélioration. Ainsi, pour le présent travail, j'identifie le problème à régler, j'élabore une proposition d'intervention que je mets en œuvre avant d'évaluer. Il apparaît clairement que les caractéristiques définies par Gagné *et al.* (1989) s'appliquent très bien à mon travail et confirment qu'il s'agit bien d'une recherche de type recherche-action. Il se situe à la fois du côté du questionnement d'une réalité et de l'agir. L'action ici se manifeste par l'intervention dans la formation au moyen de

la technologie (mise sur pied d'un dispositif hybride). La recherche consiste à « *faire un retour évaluatif sur le dispositif* » (Nissen, 2014). Pour que ce retour évaluatif soit possible, « *il faut des produits et des traces écrites qui permettent d'analyser, de réguler et d'évaluer l'action dans son plan et dans sa réalisation* ». C'est dans ce sens que sont réunis les comptes-rendus de réunions, des scripts d'enregistrements sonores, des vidéogrammes, des journaux de bord, des préparations de cours, des productions d'élèves, des parcours et histoires de vie, des enregistrements de manipulations de claviers d'ordinateurs et de souris (Montagne –Macaire, 2007). Il faut noter que la situation d'apprentissage examinée par la recherche est médiatisée (forum de discussion dans une plateforme d'apprentissage). Dans ce cas, les traces écrites ou les produits sont constitués d'interactions entre les acteurs. C'est donc naturellement que j'adopte l'analyse de contenu pour explorer l'une des questions posées au départ. Comme le dit Celik (2010) paraphrasant Mangenot (2006),

la méthodologie de recherche la plus répandue en analyse d'interactions en ligne est l'analyse de contenu, démarche essentiellement quantitative et que l'on retrouve très souvent dans les recherches anglo-saxonnes en technologies éducatives (Celik, 2010).

Cela dit, la seule démarche quantitative ne saurait rendre compte de certaines réalités de la situation étudiée. Le reproche qui lui est fait est qu'elle est « *overly simplistic, decontextualised, reductionist in terms of its generalizations, and failing to capture the meanings that actors attach to their lives and circumstances.* » (Brannen, 2005 cité par McAllister, 2013). Une démarche qualitative permettrait « *des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local* » (Miles et Huberman, 2003, *Ibid.*). Zourou (2006) ajoute que

L'analyse qualitative se présente comme un acte complexe à travers lequel s'opère « la lecture des traces laissées par un acteur (...) Pour qu'il y ait lecture, il faut un contexte de lecture car rien ne signifie rien isolément, en dehors de tout environnement, de toute relation, de toute histoire : le sens émerge toujours d'une mise en contexte (paillé et Mucchelli, 2003 cités par Zourou, 2006)

Aussi ai-je opté pour une méthodologie qui me permette d'analyser les données recueillies en accroissant la validité des résultats.

4.2.2 La méthodologie

4.2.2.1 La triangulation des données comme démarche méthodologique privilégiée

J'ai signalé plus haut que la recherche de type recherche action apparaissait comme le « parent pauvre » de la recherche. Joseph Rézeau nous fait savoir que sa validité est souvent contestée, parce que ses objectifs semblent contradictoires. Narcy dit à cet effet qu'il s'agit de

faire des recherches sur une situation, ce qui implique une *distanciation* ; [d']agir sur cette situation, ce qui au contraire se justifie par *un engagement*. Les objectifs [de la

recherche-action] sont locaux (liés à un contexte déterminé) et pédagogiques (liés à une pratique) ; plus que généraux et didactiques (Narcy, 1998)

L'implication du chercheur dans l'activité de recherche serait donc, en plus du fait que ce type de recherche contribue plutôt à améliorer une situation que de produire des connaissances, une entrave à son objectivation. Selon Jean Paul Narcy-Combes (2005), la subjectivité inhérente n'est pas un handicap en soit : « *il suffit de l'admettre, de le prendre en compte et de prendre la mesure des biais que cela induit* ». Certains chercheurs comme Nissen estiment que l'implication du chercheur (ce qu'elle appelle la recherche participante) comporte plutôt des avantages importants. Elle en trouve deux :

Premièrement, être acteur de la formation permet d'en **avoir une connaissance détaillée** et en profondeur recouvrant des aspects divers, tels que les scénarios pédagogiques et leurs objectifs, la durée des activités, l'origine des étudiants, l'expression de leurs difficultés, etc., de même qu'une **compréhension systémique** de l'interaction entre ces différentes composantes...

Deuxièmement, être acteur dans la situation pédagogique **donne accès à des données et des informations** auxquelles le chercheur n'accéderait autrement que difficilement, voire pas du tout (Nissen, 2014)

Même s'il existe des risques de subjectivité liés à l'implication du chercheur (ce qui nuit à la scientificité de la recherche action), force est de constater que de nombreuses recherches adoptent une démarche d'analyse de données qui favorise la mise en parallèle de sources de données multiples. Cela permet d'atténuer l'implication du chercheur, et de garantir une meilleure validité des résultats de la recherche. La méthode par triangulation de Van der Maren fait partie de cette démarche.

Zourou (2006) prévient qu'il existe plusieurs modes de triangulation : la triangulation référentielle, la triangulation opérationnelle et la triangulation méthodologique.

La triangulation référentielle a recours à plusieurs groupes d'individus comme source de données ; la triangulation opérationnelle a recours à plus d'un investigateur dans un processus de recherche ; la triangulation méthodologique fait référence à l'utilisation de méthodes de recherches différentes dans le but de rehausser la crédibilité des résultats. (Zourou, 2006)

Le troisième mode est plus proche de la démarche triangulaire de Van der Maren que j'adopte dans cette thèse. Celle-ci stipule qu' « *il faut, dans les sciences humaines, trianguler les données, c'est-à-dire recouper des données de diverses sources et obtenues par diverses techniques, afin d'évaluer dans quelle mesure l'information recueillie permet de se faire une idée valable* ». (Van der Maren, 1996, p. 381). Ceci implique d'identifier les différents types de données et de les catégoriser. Van der Maren propose une classification qui se décline en trois catégories :

Les données invoquées :

Les données invoquées sont les traces de toutes les activités qui se déroulent « naturellement » ou « normalement » dans la situation et auxquelles on peut avoir accès par une observation qui, d'une certaine manière, est censée respecter la « nature » de ces activités (par exemple, les cahiers de brouillon) (Van der Maren, 2003 : 139)

Les données provoquées

Dans le cadre de la recherche pédagogique, nous classerons le questionnaire ouvert avec le groupe des techniques produisant des données provoquées, parce qu'elles sont plus intrusives, moins co-naturelles aux situations d'enseignement (*Ibid.* : 141).

Les données suscitées

Les données suscitées constituent des données intermédiaires entre les données provoquées et les données invoquées. Elles sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue et le récit, où celui qui raconte partage le contrôle du récit avec ceux qui l'entendent et lui posent des questions ; où les questions que l'on pose dépendent du récit que l'on vient d'entendre (*Ibid.* : 141).

Nous reviendrons sur ces catégories dans la partie suivante pour décrire les données recueillies dans le cadre de ce travail de recherche.

4.2.2.2 Protocole de recherche

La recherche que je présente ici s'est construite autour du dispositif *Melff*. Comme je l'ai mentionné ci-avant, plusieurs sources ont fourni les données qui ont été analysées pour pouvoir répondre aux questions que je me suis posées au départ. Dans les lignes qui suivent, je donne le détail des outils qui ont servi à recueillir les données. Avant cela, je trouve nécessaire de préciser que l'expérience s'est déroulée en deux phases. Une première phase *Melff-pilote* qui s'est déroulé au second semestre²¹ 2011 et une seconde au même semestre, mais en 2012. Les données ont été recueillies avant l'expérience proprement dite, pendant l'expérience et après l'expérience.

Avant l'expérience

Le contrat de consentement éclairé (annexe1)

Avant que les apprenants ne s'engagent véritablement dans la réalisation des tâches qui sont l'objet de leur implication dans le projet, il leur a été présenté par le chercheur un document pour lecture, approbation et signature. Il s'agit d'un contrat qui comporte en gros trois parties principales. La première, une sorte d'introduction, invite les potentiels participants à prendre part à l'expérience en leur expliquant les objectifs et le contexte. La deuxième, précise leurs droits et leurs devoirs:

- ils doivent être présents à toutes les sessions

²¹ Semestre est considéré ici dans le sens du calendrier académique universitaire au Cameroun, c'est-à-dire une période de quatre mois.

- ils doivent participer activement à toutes les activités auxquelles ils seront soumis en postant des messages dans les forums de discussions suivant les consignes
- ils ont droit aux points (notes) qui vont avec cette expérience dans la mesure où celle-ci est considérée comme faisant partie du cours qui lui prête son cadre
- ils doivent remplir un questionnaire ou rédiger un rapport pour donner leurs feedback sur l'expérience.

La troisième partie est liée à la protection de l'identité. Les potentiels participants sont en effet informés sur ce que leurs identités seront préservées et qu'aucune publication scientifique à partir des données issues du projet ne donnera des informations susceptibles de les identifier. Aussi ils étaient libres de se retirer du projet. Le contrat comporte au bas la mention lu et approuvé.

Le contrat de consentement répond à la dimension éthique de mon travail car, comme le dit Chapelle (2004),

Any discussion of technology in second language research would not be complete without raising the ethical challenges that researchers face in SLA [Second Language Acquisition] research in general and particularly in research involving the collection and archiving of personal performance data that reveal personal attributes (Chapelle, 2004 citée par Wigham, 2012)

Les défis éthiques sont ici liés à la participation et à la confidentialité. Citant les travaux de Mackey & Gass (2005), Wigham (2012) nous fait savoir que l'obtention de consentement éclairé des participants humains est une pierre angulaire dans la recherche impliquant des sujets humains. Les deux premiers auteurs suggèrent qu'une telle étude doit remplir trois conditions. D'abord, les chercheurs doivent tout expliquer aux participants au sujet de l'expérience, ensuite l'information doit être comprise par ces derniers, enfin la participation au projet doit être volontaire. Les participants ne devraient pas subir de pression ou être intimidés pour y prendre part.

Lors de la première phase du projet Melff, ce document a été présenté aux candidats pour lecture et signature. Dans la seconde, il a été projeté sur un écran et ses différents points expliqués avant que les participants ne signent.

Le préquestionnaire

L'administration du préquestionnaire s'est faite le premier jour de la formation. Lors de la phase pilote, il a été distribué à ceux qui se sont portés volontaires pour faire partie du projet et qui se sont rendus au centre informatique de l'université (IT Centre) à cet effet. Le préquestionnaire de cette phase était constitué de 19 questions regroupées en quatre grands points : les informations individuelles, motivation et compétence en français, compétences en TIC et compétence en interactions (voir annexe ...).

Par rapport à la première partie, les questions visaient à obtenir des informations sur l'âge, le sexe, la faculté, le département et le niveau d'étude des candidats. Avoir ces informations peut permettre de comprendre certains comportements qu'ils pourraient afficher lors de l'expérience. Cela peut également permettre de mieux comprendre les réponses données aux autres questions.

La deuxième partie du questionnaire visait à recueillir des informations sur la motivation des candidats à apprendre le français ainsi que leurs compétences dans cette discipline. Ainsi, leur ai-je demandé entre autres si leurs derniers cours de français étaient en classe de *form five* ou *upper sith*²², si dans leurs études secondaires, ils ont toujours assisté au cours de français, s'ils le faisaient parce qu'ils n'avaient pas de choix. D'autres questions de cette partie invitent les candidats à qualifier leurs niveaux en français au moment où ils quittent le collège à partir d'une échelle de Likert à cinq points. Il leur est aussi demandé de dire si, à ce moment-là également, ils étaient capables d'interagir en français. Dans cette partie du questionnaire, j'ai aussi voulu savoir quelle(s) langue(s) les candidats utilisaient à la maison, à l'école, avec les amis ou en famille entre le français, l'anglais et le pidgin –english. Il était également important pour mesurer la motivation des étudiants de savoir l'idée qu'ils avaient du français. Est-ce une langue internationale qui peut leur être utile ? Une langue de domination de la majorité francophone ou bien une langue qui n'a pas d'importance, puisque l'anglais est la première langue internationale.

En ce qui concerne les TIC, le questionnaire a cherché à savoir si les étudiants étaient à l'aise avec les technologies, quels étaient leurs usages des outils de communication, des outils de traitement de texte, d'internet ainsi que la fréquence d'utilisation et le lieu d'accès de ce dernier. Les compétences en interaction quant à elles ont été évaluées à travers deux questions fermées qui visaient leur approche de travail (seul ou en groupe).

Dans la seconde phase de l'expérience, le préquestionnaire a subi des modifications par rapport à celui de la première phase. En effet, il a été plutôt administré en ligne grâce au logiciel de sondage *Kwiksurveys* (Kwiksurveys.com, n.d). Ceci a rendu la récupération et le traitement des données un peu plus aisé. Le questionnaire a également eu à être modifié pour accommoder le nouveau media. Certaines parties ont ainsi dû être modifiées. La partie 1 par exemple qui dans la phase pilote était présentée en deux points, a constitué quatre questions en ligne. Aussi, puisque les questions étaient des QCM, les propositions de réponses ont été accrues pour plus de précision et surtout pour intégrer des réponses observées lors de Melff-pilote. Des questions sur l'usage du téléphone mobile ont été ajoutées et les questions sur les compétences d'interaction précisées. Au demeurant, bien que plus détaillées le préquestionnaire de Melff-expé comprenait autant de parties que celui de Melff-pilote.

²² Dans le sous-système anglophone d'éducation, la *form five* est la dernière classe de collège (5ans) et *upper sith* la dernière classe du lycée (2 ans)

Pendant la formation

Traces d'interactions sur plateforme d'apprentissage

Favoriser l'interaction en français est l'une des raisons pour lesquelles j'ai choisi de recourir aux environnements médiatisés. Comme l'estiment Crinon, Mangenot et Georget (2002), « *l'un des principaux avantages pour le chercheur des dispositifs d'ACAO ou de CMO est constitué par la facilité de recueil des corpus des échanges* ». Les plateformes *Moodle* et *Voiceforum*, qui sont les principaux environnements choisis, intègrent des outils qui permettent de récupérer les données. Comme il est expliqué dans la partie 4 de ce travail, la première plateforme était destinée aux interactions écrites et la dernière aux interactions orales. Au final, à cause de certains problèmes techniques, l'interaction orale n'a pas eu lieu sur la plateforme *Voiceforum*. C'est plutôt de l'interaction écrite qui y a pris place. Celle-ci a produit 345 messages alors que *Moodle* a produit 517 messages et ce, lors de la première phase. En 2013, j'ai recueilli 260 messages. Ils ont été récupérés de la plateforme et mis sous format .xls d'où j'ai mené un certain nombre de manipulations pour les analyses quantitatives et qualitatives voir (5.2.3 ; 5.2.4 ; 5.3.3 ; 5.3.4 et 4.2.2).

Dû à un changement dans le scénario pédagogique, le logiciel d'écriture *PrimaryPad* (primarypad.com) a été utilisé lors de la seconde phase de l'expérience. Des données ont été recueillies sur les interactions entre acteurs de la plateforme grâce à des enregistrements vidéographiques, des captures d'écran dynamiques à l'aide du logiciel *Camtasia* (TechSmith, 2009).

Comptes rendus du suivi du projet *Melff*

Lors de chaque phase du projet, une espèce de journal de bord était tenu par le chercheur pour rendre compte du suivi du projet. Ces comptes rendus (annexe 10) qui décrivent le déroulement des deux expériences étaient tenus après chaque rencontre au centre informatique. Ils font état de ce qui a bien marché mais surtout des difficultés rencontrées. Ce mode de recueil de données obéit à la démarche ethnographique qui, selon Cambria (2003), « *est empiriste et naturaliste. Pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et qu'elle produit* » cité par Salam (2011). Cette démarche permet une compréhension approfondie du contexte dans lequel les interactions ont lieu. C'est pour cela que Cicurel et Bigot (2005) (*op.cit.*) insistent sur l'importance de considérer un certain nombre de facteurs qui influencent le développement et la nature des échanges, tels que l'architecture des lieux, le contexte géographique et social. Les comptes rendus que j'ai faits dans une logique d'observation participante m'ont permis de rassembler des informations sur les réalités d'intégration des TIC dans mon contexte. Celui de l'enseignement supérieur au Cameroun en général et à l'université de Buea en particulier. Ces réalités sont bien décrites au chapitre 5.

Après la formation

Le post questionnaire.

A la fin de chaque expérience, un post questionnaire a été administré aux participants afin de recueillir leurs opinions sur le projet et les activités qui y ont pris place. Lors de la première phase, le questionnaire était constitué de 14 questions dont 9 ouvertes. J'ai supposé que les questions ouvertes donneraient l'occasion d'avoir accès à plus de données qualitatives. En plus, pour ces questions, il n'était pas possible d'anticiper les réponses possibles. Le post questionnaire *Melff-pilote* comprenait trois rubriques : l'aspect pédagogique, l'aspect technique et un aspect qui inclut des questions d'ordre général.

En ce qui concerne l'aspect pédagogique, les questions étaient liées entre autres à la clarté ou pas des instructions, à la contribution du forum de discussion, à l'amélioration des compétences écrites ou encore des connaissances en français des participants, à la complémentarité entre la formation médiatisée et celle en salle de classe.

Les questions sur l'aspect technique quant à elles visaient à savoir si l'interface des environnements médiatisés était de nature à faciliter l'apprentissage, si leur prise en main par les participants était aisée et si à l'issue de l'expérience, ils se sentaient un peu plus confortables avec l'utilisation des TIC. Cette rubrique insistait surtout sur les problèmes techniques rencontrés. La dernière rubrique demandait aux participants d'indiquer les points forts et les points faibles, ainsi que les améliorations possibles à apporter au projet.

Par rapport au post questionnaire de la seconde phase (annexe 12), celui-ci a été administré en ligne via *kwiksurveys*. Il ne contenait que des questions fermées avec pour certaines des choix multiples proposés selon l'échelle de Likert. Puisqu'il s'est agi d'évaluer la formation suivie, ce questionnaire en plus des aspects interrogés dans la première phase, portait sur des éléments nouveaux liés au changement intervenu dans le scénario pédagogique. Ainsi, il y est demandé d'apprécier le fait que les consignes d'activité ont été envoyées via textos sur les téléphones portables des participants avant chaque rencontre. Des questions ont été aussi posées sur l'apport des discussions dans le forum sur la compréhension des thèmes traités et des notions vues en présentiel, ou encore sur le vocabulaire et l'orthographe. Il a été demandé également aux participants d'apprécier l'intervention des experts et du tuteur, l'intervention par rapport son importance. D'autres questions traitaient notamment du travail de groupe ou encore de l'effet qu'a eu sur les participants le fait de présenter les ressources de certaines activités en français et en anglais.

L'entretien semi-directif

A l'issue des derniers jours de formation dans le cadre de la deuxième phase et dans les groupes respectifs, j'ai reçu dans un bureau, à des moments séparés, ceux des participants qui étaient présents pour un entretien-bilan sur l'expérience qu'ils venaient de vivre. Ils étaient cinq pour chaque groupe. L'entretien avec chacun des groupes a duré environ 11m09s. Par rapport au protocole d'entretien, une fois les étudiants installés dans le bureau, je leur ai réitéré les objectifs visés par cet entretien. J'ai précisé que chacun pouvait prendre la parole quand il le voulait. Ceci, pour créer une atmosphère de convivialité et rendre

l'exercice moins formel. Ainsi, ils se sont exprimés sur les points suivants : problèmes rencontrés, sentiment par rapport à l'utilisation des TIC dans l'apprentissage, question de satisfaction, le rapport entre le contenu en ligne et celui en présentiel, l'écriture collaborative, leurs sentiments par rapport au déroulement du semestre en général, leur avis sur la possibilité d'appliquer ce type de formation à toute la population estudiantine de l'université Buea, et sur le fait que l'accès à l'IT center soit payant.

Un autre questionnaire (sur l'usage des TIC par les étudiants de l'université de Buea)

Comme présenté dans l'introduction, notre travail a dû subir une réorientation de sa problématique. En effet, après les deux phases du projet qui visait la mise sur pied d'un dispositif hybride pour faciliter l'atteinte des objectifs du français fonctionnel, les résultats se sont avérés mitigés. Les multiples problèmes rencontrés lors de l'instanciation du projet m'ont amené à interroger l'adéquation des modèles dispositifs hybrides ou la partie distancielle est concentrée en un seul endroit (type centre de ressources). Je me suis demandé alors si la solution ne serait pas que le contenu en ligne soit accessible indépendamment du temps et du lieu. Pour cela il fallait avoir une idée de l'usage des TIC par la population estudiantine de l'université de Buea. Ce questionnaire a donc été conçu et il compte 23 questions réparties en quatre grands points :

1. personal information
2. ICT access
3. ICT Uses
4. Access cost

Le point 1 vise à recueillir des données sur les informations personnelles des répondants (âge, sexe, faculté, niveau d'étude, ou encore lieu de complétude d'études secondaires). Le deuxième point cherche à savoir le lieu où les étudiants accèdent à l'ordinateur et à Internet (à la maison, au campus ou dans un cybercafé et.), s'ils ont des appareils mobiles et surtout des smartphones. Le troisième point mesure la fréquence d'utilisation des téléphones portables pour réaliser des tâches précises (passer/recevoir des appels, écrire et recevoir des textos, se connecter sur les réseaux sociaux ou encore faire des recherches académiques. Aussi les étudiants ont été sondés sur les activités qu'ils mènent dans les différents lieux où ils ont accès à l'ordinateur et à Internet. Le dernier point traite du coût d'accès à Internet, ce que les étudiants pensent dépenser par mois pour ce faire et ce qu'ils pensent dépenser chaque mois en crédit de communication. Les résultats de ce questionnaire sont analysés au chapitre 5 (5.4.1)

Cela dit, le protocole de recherche qui vient d'être présenté repose sur la triangulation de données issues de sources diverses pour la compréhension des phénomènes observés et perçus dans le dispositif de formation que j'ai mis sur pied. Ce dispositif qui va être décrit dans son « *écologie d'implantation* » dans la sous partie suivante.

4.3 Description de *Melff*, un dispositif hybride et innovant

4.3.1 Dispositif d'abord...

Dans une tentative de cerner la notion de dispositif, j'ai, dans la partie 3.2 de ce travail, essayé de montrer que le terme de dispositif pouvait s'appliquer à un niveau macro, c'est-à-dire celui de la formation et à un niveau micro, celui d'un cours. Par rapport au niveau, j'ai signalé à la suite de Blandin (2002) que la notion de dispositif ou système formel d'apprentissage se définissait par rapport au type de relation éducative qu'il met en avant. J'ai également relevé que la salle de classe, de par le type de relation éducative qu'elle impose, constitue un système formel d'apprentissage, un dispositif qui est différent des autres systèmes ou dispositifs tels que les formations à distance ou l'enseignement assisté par ordinateur. Cette vision de dispositif permet de décrire des formations comme *Melff* qui combinent deux systèmes formels d'apprentissage : un système en présentiel de type salle de classe et un système distanciel.

Au point de vue micro, le dispositif est orienté ressources. Son point de départ est l'enseignement/ apprentissage. Il met l'accent sur la place des acteurs et met en œuvre un ensemble de moyens, supports ressources construits en fonction d'un public. De ce point de vue, *Melff* peut recevoir l'attribut de dispositif parce qu'il constitue un ensemble de procédures d'enseignement/apprentissage incluant des moyens technologiques et divers supports construits en fonction du public de français fonctionnel à l'université de Buea. Pour apporter plus de lumière à cette caractérisation du projet *Melff*, je vais ici m'appuyer sur des définitions qui incluent à mon sens ses caractéristiques. Il s'agit de celles de Holtzer (2002) et de Pothier (2004) énoncées plus haut (cf. 3.2.1). Holtzer met en avant la dimension cadre d'enseignement du dispositif et insiste sur la pluralité de ses espaces. Pothier va au-delà de la conception du dispositif comme un ensemble de moyens mis en œuvre pour atteindre un but, pour intégrer la dimension actantielle et contextuelle à prendre en compte. L'ensemble des moyens dont parle Holtzer est mis en place en fonction d'un public, des objectifs et des conditions de travail particuliers. Un dispositif est donc propre à un contexte donné. A ces deux définitions, l'on peut ajouter cette précision de Charlier, Deschryver et Peraya (2006) qui fait ressortir la dimension des relations d'interaction qui existe entre les acteurs d'un dispositif. Pour eux, le dispositif est un « *un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres* ».

Si l'on considère qu'un dispositif est un ensemble organisé de moyens et supports mis en place en fonction d'un projet pédagogique et en tenant compte du public, du poids de l'institution, des objectifs et des conditions de travail particuliers. Si on considère aussi qu'un dispositif combine plusieurs espaces de travail complémentaires dans lesquels les acteurs sont actifs et entretiennent des relations d'interaction, alors *Melff* peut être considéré comme un dispositif. Il est un dispositif parce qu'il combine plusieurs espaces (deux espaces physiques et un espace virtuel « *pensés dans leur complémentarité* ») où tous les acteurs (enseignants, apprenants, experts...) interagissent. Il est un dispositif parce qu'il est conçu en

tenant compte des réalités liées au public (étudiants ne disposant pas de d'ordinateur et de connexion Internet par exemple) à l'institution (Université de Buea), à des objectifs particuliers (permettre l'interaction dans le cours de français fonctionnel) et des conditions de travail particulières.

4.3.2 Hybride ensuite

Parlant de dispositif hybride, des typologies et des caractéristiques (3.2.2) j'ai relevé que le recours aux modes de formation à distance et en présentiel est le facteur qui permet d'affecter l'appellation « hybride » à une formation. J'ai également souligné cependant que la mise en commun de ces deux modes se réalise et se manifeste de manière tellement différente que certains chercheurs ont essayé de proposer un cadre descriptif opérationnel. Ainsi, j'ai décrit le référentiel de Frédéric Haeuw (2001) qui comprend cinq scénarii, les catégories de dispositif hybride de Degache et Nissen (2008) qui reposent aussi sur l'axe présentiel-distanciel. La catégorie qui a retenu mon attention est la deuxième catégorie dans laquelle le présentiel et le distanciel sont interdépendants, l'apprenant ne pouvant pas suivre le cours en ligne s'il n'a pas suivi le cours en classe. J'ai également présenté le modèle Chaliar et *al.* qui définit, pour caractériser le dispositif hybride, cinq dimensions dont les plus significatives à mon sens sont l'articulation entre phases en présentiel et à distance, l'accompagnement mis en place, les formes de médiatisation (environnement techno pédagogique utilisé). La conclusion tirée à la fin de cette partie sur la notion « d'hybride » est qu'un dispositif hybride se caractérise par l'articulation entre les phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, l'intégration des TIC, les acteurs et leurs interactions. Ces idées se trouvent exprimées dans la nouvelle définition que donne Nissen (2014,) à savoir que

La formation hybride en langues (FHL) est une forme de formation spécifique. Elle articule au sein de son scénario pédagogique deux modes, le présentiel et le distanciel, dont l'un domine l'autre, sans qu'il soit préétabli lequel est celui qui domine. Elle fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction en ligne à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. Elle intègre au moins partiellement une pédagogie active. (p.60)

C'est à la lumière des éléments définitoires présents dans la citation ci-dessus que je vais essayer maintenant de présenter le dispositif *Melff* comme dispositif hybride.

4.3.2.1 Melff, dispositif articulant deux modes, distanciel et présentiel

Le projet *Melff* repose sur les deux modes de formation. Le présentiel se déroule en salle de classe là où le distanciel en ligne accessible à partir du centre Informatique ou en dehors. Nissen (2014), dans sa distinction de ces deux notions, soutient que l'un des critères définitoires est « *celui de la co-présence physique (présentiel) vs. la non co-présence des apprenants et de l'enseignant. (distanciel)* ». (p.43). Selon elle, pour que l'on parle de présentiel, il faudrait que l'enseignant et les apprenants soient présents dans un même espace où des activités sont menées soit en individuel soit en groupe. Les enseignants et les

apprenants dans *Melff* se trouvaient chaque semaine pour des activités de compréhension écrite et orale, de conceptualisation et de systématisation.

Nissen (2014) estime que le distanciel implique la « *non co-présence physique des apprenants et de l'enseignant, ou bien non co-présence physique des apprenants, ce qui implique une médiatisation [...] ou encore le recours à des outils de communication, de collaboration, des réseaux sociaux, etc. asynchrones ou synchrones ; les outils numériques utilisés pouvant être divers* ». Vu de cet angle de la non co-présence, il peut être pensé que *Melff* n'est pas une formation hybride dans la mesure où la partie à distance se déroule dans un espace physique - l'IT Center- avec la co-présence de l'enseignant-tuteur et des apprenants. Cependant, il est important de souligner, comme le reconnaît d'ailleurs Nissen que « *Le paysage des formations hybrides, en langues comme dans d'autres disciplines, est marqué par une grande diversité et variabilité. Cette dernière résulte autant du contexte, des besoins des apprenants, des possibilités techniques que des préférences pédagogiques du concepteur* (ibid. p.52). Ainsi donc, le contexte de *Melff* ainsi que les possibilités techniques ont amené les apprenants et les enseignants à se retrouver dans un même espace physique pour l'accès au contenu à distance. Mais il est aussi important de savoir que ce contenu est resté accessible et a été consulté à distance par les acteurs. En plus l'essentiel de la communication pédagogique a eu lieu en ligne via les outils de communications asynchrones et synchrones. La présence de l'enseignant tuteur à l'IT Center s'explique par la nécessité d'assurer l'accompagnement technique et assumer la responsabilité des lieux. Par ailleurs, je pense que même si apprenants et enseignants sont physiquement présents ils sont virtuellement distants. En ce sens, je souscris au point de vue de Françoise Blin, qui pour faire référence au distanciel dans la formation hybride, parle de « téléprésence ». Elle et ses collègues définissent cette dernière comme « comme « l'expérience subjective d'être à un endroit ou dans un environnement, même si l'on est physiquement situé dans un autre » (Blin et al. 2013)

Melff comme dispositif de formation hybride articule le mode de formation en présentiel et celui à distance. Articuler veut dire que les deux modes sont interdépendants, pensés dans leur complémentarité. L'un n'est pas un simple ajout à l'autre. La formation en présentiel et la formation à distance sont liées dans un scénario pédagogique qui promeut l'interaction et une pédagogie active.

4.3.2.2 *Melff*, dispositif intégrant les TIC, favorisant l'interaction et une pédagogie active

La mise à distance de la formation nécessite que l'on réfléchisse sur le type de média le plus adapté. « *Les médias sont, dans les acceptions de la formation hybride aujourd'hui, numériques et en ligne... Les formations hybrides peuvent avoir recours à une plateforme d'apprentissage en ligne, à des outils de communication ou de collaboration indépendants d'une plateforme* ». (Nissen, 2014). Le dispositif *Melff* intègre les Technologies de l'Information et de la Communication. Il s'appuie sur des plateformes d'apprentissage (*Moodle*, *Voiceforum*) et sur les outils de communication (courriel) et de collaboration (*Primarypad*) indépendants.

Le dispositif Melff opère une centration sur l'apprenant. Cela veut dire que le cours n'est pas centré uniquement sur des activités dirigées par l'enseignant mais sur un apprentissage actif : il favorise une pédagogie active. Les apprenants sont acteurs de leur apprentissage. Ils participent à la construction de leurs connaissances en réalisant les tâches auxquelles ils sont soumis. Les tâches qui sont au cœur de cet apprentissage actif, sont définies par Nunan comme

Une unité du travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue-cible pendant que leur attention est principalement focalisée sur la signification et non sur la forme (1989).

Dans *Melff*, les apprenants manipulent, produisent et interagissent en français, langue cible. Le dispositif favorise l'interaction qui participe fortement à la pédagogie active. Il y a interaction entre les pairs apprenants et entre ceux-ci et l'enseignant. Dans le travail qui se fait surtout par petit groupe, leur attention est focalisée soit sur le sens, soit sur la forme selon les consignes prévues par le scénario pédagogique. L'interaction ici est sous-tendue par un scénario communicatif pensé dès la conception du projet. En effet, puisque l'un des objectifs premiers de la formation *Melff* est l'interaction en français, il y est précisé et expliqué, la manière dont les acteurs (enseignants, tuteurs, experts, apprenants) pourront communiquer entre eux. Il est ainsi prévu entre l'enseignant tuteur et les apprenants, des communications via le forum des nouvelles, le forum de discussion, le courrier électronique ou encore les textos. Le scénario communicatif de Melff prévoit que les apprenants communiquent principalement entre eux de manière quasi synchrone ou asynchrone à travers le forum de discussion. En somme, le dispositif indique aux apprenants les possibilités d'interaction qu'ils ont à leur disposition. Cette interaction constitue l'une des raisons pour lesquelles le cours de français a subi une hybridation. Il s'agissait de changer une situation en vue de l'améliorer. C'est-à-dire en fait d'une innovation.

4.3.3 Melff et innovation

Dans le cadre de mon projet, le nouveau dispositif que j'ai pensé est un dispositif hybride. Dispositif dont les principales caractéristiques sont l'innovation et l'articulation entre les moments de formation en présentiel et les moments de formation à distance *pensés dans leur interrelation et leur complémentarité* (Holtzer, 2002). Il est en effet question de mettre à distance via Internet, les parties du cours qui ne sont pas du tout traitées ou bien qui sont inefficacement traitées à cause des conditions expliquées plus haut (cf. 2.2.1). Concrètement, une leçon commencerait en salle de classe et finirait à distance. Nous y reviendrons dans le scénario pédagogique. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) dans leur définition de dispositif hybride, dépassent l'articulation entre présence, distance et environnement technologique pour mettre l'accent sur le caractère innovant. Ils disent notamment ce qui suit :

un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce

qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation". (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 :481)

Mon projet, parce qu'il s'appuie sur un dispositif hybride impliquant l'usage d'un environnement technopédagogique, ainsi que la mise en œuvre d'un accompagnement humain, peut alors être qualifié d'innovant. L'innovation ici, comme le dit Garant (1996, cité par Peraya&Jaccaz, 2004), est « *centrée sur la proposition d'introduction [...] d'une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu dans l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources* ». Cela dit, Je suis bien conscient que l'innovation est un processus complexe (acteurs, institution, contenus, environnements, tensions diverses etc.), dynamique (il est toujours en construction) et qui s'inscrit dans la durée. Dans ces conditions, piloter une innovation c'est réguler un dispositif complexe (Peraya & Jaccaz, *op. cit.*). C'est pour cela que je m'appuie sur le modèle ASPI proposé par ces chercheurs pour décrire mon dispositif dans toute sa complexité et donner une représentation du fonctionnement du dispositif aussi complète que possible.

4.3.3.1 Niveau d'insertion structurelle

Il est important de préciser, dans une perspective systémique, le niveau de notre dispositif par rapport à la structure globale dans laquelle il s'insère. D'après Jacquinot et Choplin (2002) « *les théoriciens de l'innovation* » (Bonami et Garant, 1996 ; Blandin, 1997 ; Carré, Moisan et Poisson, 1997 ; Cros et Adamczewski, 1996 ; Cros, 1998)" ont traditionnellement retenu trois niveaux : le "micro-niveau", le "mésos-niveau", le "macro-niveau. J'adhère au point de vue de Peraya et Jaccaz (2004) qui considèrent qu'il s'agit de trois niveaux articulés et de granularité différente. On peut ainsi avoir les niveaux suivants : ministère, agences gouvernementales, différentes organisations nationales, institutions, facultés, départements, unités d'enseignement, cours, classe, individu. En considérant ce point de vue, nous pouvons représenter les variables structurelles de notre projet comme dans la figure 4.1 ci-dessous :



Figure 4.1 : Niveau d'insertion du dispositif innovant *Melff*

On note que le projet innovant s'applique d'abord au cours de français fonctionnel même s'il va affecter toutes les autres structures supérieures, du moins jusqu'à l'institution. Il est

important d'avoir cette vue globale pour comprendre que l'introduction de l'innovation à ce niveau micro peut être source de tensions. Par exemple, la Faculté qui paie les enseignants vacataires, peut s'inquiéter de ce que leur masse horaire va augmenter et entraîner un budget supplémentaire. Je dois être capable de dissiper sa crainte en expliquant par exemple qu'un enseignant qui avait quatre groupes d'étudiants en aura trois et le travail qu'il fera par rapport à l'accompagnement des étudiants à distance, comptera pour un groupe. Cela dit, il peut être affirmé sans risque de se tromper que l'Université de Buea accueille favorablement le projet *Melff* surtout qu'il introduit une innovation vers laquelle l'institution s'est résolument tournée depuis quelques années (création d'un vice-rectorat chargé du développement des TIC avec lequel j'ai eu des discussions juste avant la mise en œuvre de la phase pilote).

4.3.4 Les environnements de formation

Les environnements de formation sur lesquels s'est appuyé le projet *Melff* peuvent être classés en deux catégories. Les environnements physiques et les environnements technologiques. L'espace physique est constitué de la salle de classe, de l'IT centre et de la maison. L'espace technologique, lui, est constitué de *Moodle*, *Voiceforum* et de *PrimaryPad*.

4.3.4.1 Les environnements physiques

La salle de classe

Le manque d'infrastructure est un problème sérieux auquel l'université de Buea est confrontée depuis sa création en 1993. Cette création est survenue à la faveur de la réforme universitaire qui a transformé plusieurs grandes écoles en centres Universitaires. C'est ainsi que la grande école de traduction de Buea (ASTI) qui était construites pour accueillir au maximum deux cents personnes est devenu l'université de Buea. Depuis lors des efforts de construction sont faits dans le sens d'accroître la capacité d'accueil des étudiants, mais l'augmentation exponentielle de leur nombre réduit les efforts à néant. Ainsi donc, deux salles sont allouées au cours de français fonctionnel de sept heures à dix-neuf heures, du lundi au samedi pour pouvoir accommoder les quelques soixante-cinq groupes. Ces deux salles ont servi d'espaces de formation au projet *Melff*. Il s'agit du Restau 2 et du Classroomblock1 50 B.

La première salle, comme son nom l'indique, est issue du morcellement du restaurant universitaire en salles de classe. Il s'agit d'une pièce d'environ 15 mètres de long sur 10 de large dans lequel sont disposées trois rangées de cinq tables-bancs chacune. Ces tables-bancs, conçus pour trois personnes au plus, sont vissés sur le sol et ne permettent donc pas une quelconque modulation de l'espace. Comme outils disponibles au service de l'enseignement et de l'apprentissage dans cet espace, il y a un tableau noir décoloré de deux mètres environ sur lequel la craie glisse plutôt et rend difficile l'écriture chez l'enseignant et malaisée la vue chez l'apprenant. Le support d'apprentissage est l'autre outil majeur de cet environnement. Il s'agit d'un montage de documents issus de manuel de FLE, conçu selon la

méthode communicative. Il a pour titre Boulevard et comprend des textes des images (en noir et blanc), des activités de compréhension et de production ainsi que des activités grammaticales. D'autres outils incluent le cahier de l'étudiant, son stylo à bille ou son crayon et la craie.



Figure 4.2: Vue partielle du Restau2 où se tiennent les cours en présentiel.

La deuxième salle n'est pas plus grande que la première. Elle est dans un bâtiment récent et Elle compte deux rangées de cinq bancs vissés au sol pouvant accueillir cinq personnes. La salle est bien éclairée et bien aérée. Il faut noter que les deux salles sont tellement bien éclairées (par la lumière du jour) qu'il y est impossible de faire une projection pour enrichir son cours si l'on en avait envie. On trouve dans cet espace, contrairement au premier, un bureau pour l'enseignant. Les outils aux services des acteurs du dispositif *Melff* sont les mêmes que ceux décrits dans la première salle à ceci de différent que le tableau vert ici offre un meilleur confort d'écriture et de lecture aux usagers (Figure 4.3).



Figure 4.3 : vue partielle du *classroom* block 50 avec son tableau vert et un bureau pour l'enseignant

La maison

Le domicile des étudiants constitue un autre environnement de travail dans la mesure où ils sont censés y continuer leurs apprentissages en faisant les activités qui leur ont été données en classe soit en vue de fixer des notions ou pour préparer les séances à venir. Dans cet espace, l'on peut supposer qu'ils disposent des outils suivants : une table, une chaise, le support d'apprentissage, le cahier et le stylo, les ordinateurs ou encore les téléphones.

L'IT Centre

Le centre Informatique (*IT Centre*) de l'université est le troisième environnement physique dans lequel la formation *Melff* a eu lieu. (voir figure 4.4 ci-dessous).

Il s'agit d'un bâtiment moderne conçu et construit spécifiquement pour fournir des services informatique et Internet à la communauté universitaire. A la création, il comptait une salle dédiée aux enseignants, une autre plus grande dédiée aux étudiants, et une troisième prévue pour le wifi. Aujourd'hui, la salle des enseignants est fermée, ils peuvent se connecter dans la salle wifi pour ceux qui utilisent leurs machines ou dans la salle des étudiants dans le cas contraire. La salle des étudiants compte cinquante ordinateurs neufs et de bonne puissance de marque *Compaq* accompagnés d'écrans tous aussi neufs. Ces ordinateurs sont placés sur des tables le long des quatre murs. Ils sont séparés les uns des autres par des cloisons qui donnent à l'utilisateur l'impression d'être dans un box, à l'abri des regards indiscrets comme c'est le cas dans les cybercafés de la ville. Au milieu de la salle, deux rangées de douze ordinateurs placés les uns en face des autres. Il est important de souligner que l'accès à l'*IT Centre* est payant. L'heure de connexion coûte 200 francs cfa,

soit 30 centimes d'euro. Se connecter deux heures par semaine pendant dix semaines, coûterait 4000 par semestre, donc 8000 CFA (environ 12 euros) pour l'année. Les outils dont les acteurs se servent dans cet environnement sont : l'ordinateur, le cahier, le stylo et le support d'apprentissage.



Figure 4.4 : façade avant de l'IT centre et vue partielle de la salle des étudiants

Les salles de classe, la maison et le centre informatique forment l'environnement physique du projet *Melff*. La figure 4.5 ci-dessous en donne une représentation graphique.

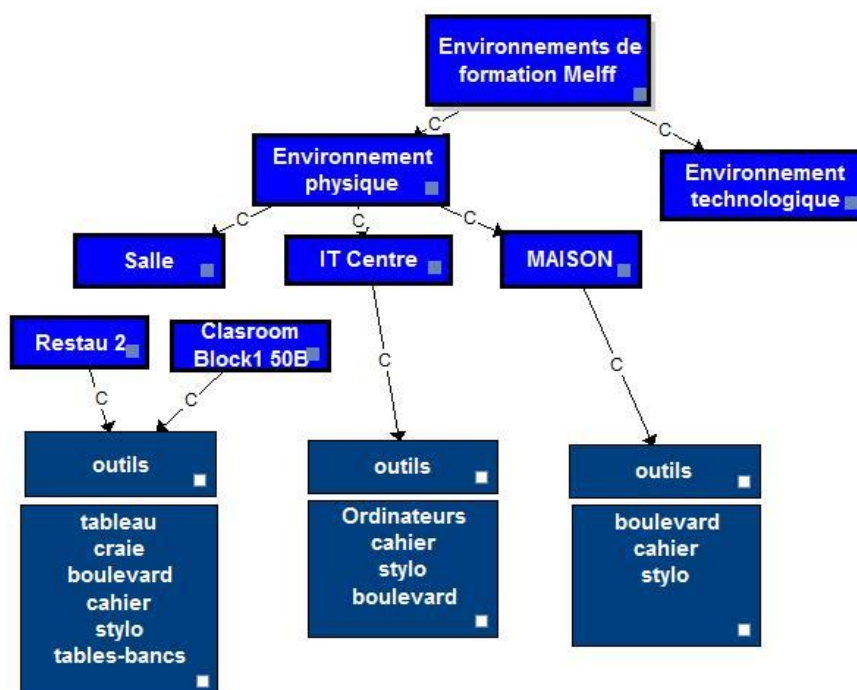


Figure 4.5 : représentation graphique de l'environnement physique du projet Melff.

Le processus d'enseignement/apprentissage qui démarre en salle de classe se poursuit non seulement à l'IT Center où les stagiaires ont accès à un contenu en ligne, mais aussi à la maison où les stagiaires préparent les tâches qu'ils vont accomplir lors du travail en ligne.

C'est également à la maison que ceux des étudiants qui ne participent pas au projet, font des devoirs qui leur ont été donnés à l'issue des cours en salle. Dans la représentation graphique ci-dessus, l'on peut remarquer les différents outils utilisés dans chaque espace.

4.3.4.2 Environnements technologiques

Au départ du projet *Melff* les deux environnements technologiques sur lesquels j'avais porté mon choix étaient *Moodle* et *Voiceforum*. Ils ont été mis en œuvre lors de la phase pilote, le premier pour permettre l'interaction écrite et le second, l'interaction orale. Le troisième environnement lui, a été introduit lors de la deuxième phase du projet au cours de l'année académique 2012/2013. Il s'agit du logiciel d'écriture collaborative *Primarypad*. Je vais présenter dans les lignes qui suivent, chacun de ces environnements en mettant en avant les outils qu'ils offrent.

Moodle

Moodle est une plateforme d'apprentissage qui permet à l'enseignant de gérer un cours, d'organiser son contenu et aux apprenants d'accéder à ce contenu à partir d'un navigateur Internet. Il est utilisé par plusieurs institutions soit pour offrir des formations entièrement en ligne, soit pour accompagner les cours en salle de classe « *dans ce qu'on appelle de l'enseignement hybride* » (moodle.org). C'est un logiciel qui est constamment amélioré par la communauté des développeurs qui le soutiennent. La version qui a été utilisée dans le projet et qui est présentée ici est la version 1.9.7 qu'utilisait le LRL en 2012/2013. Il était hébergé sur le serveur du laboratoire et administré par l'ingénieur de recherche. Celui-ci m'a créé un profil et m'a inscrit sur la plateforme en me donnant des droits de responsable de cours qui me permettaient de créer mes propres cours et de les gérer. J'ai donc créé deux cours à chaque phase du projet correspondant aux deux groupes-classes qui y prenaient part. (voir exemple figure 4.6).

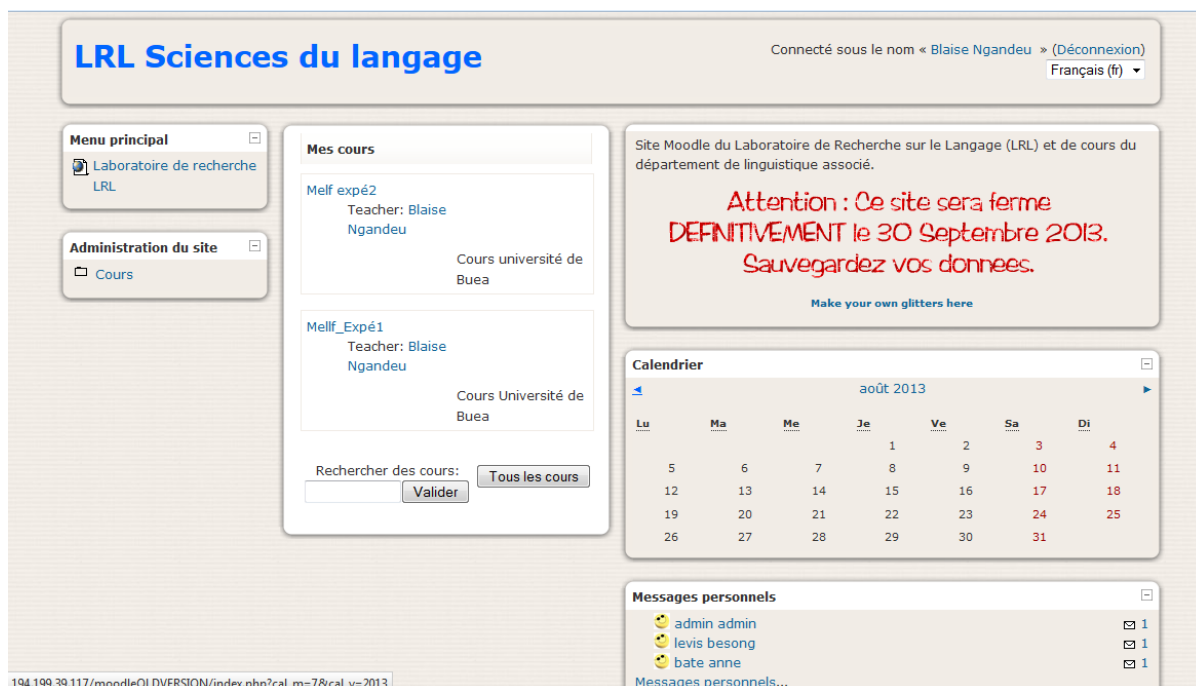


Figure 4.6 : page d'accueil de cours créés lors de la seconde phase de Melff. Année académique 2012/2013. On peut voir les deux cours que je gérais en tant qu'enseignant.

L'accès aux cours était restreint. Il fallait s'inscrire obligatoirement. Et cette inscription passait par une clé que je communiquais aux étudiants lors des premières séances pour qu'ils s'inscrivent individuellement.

Moodle dispose d'une palette d'objets pédagogiques qui sont en fait tout ce que l'enseignant peut déposer dans son cours. Ce sont les ressources et les activités. Les ressources constituent tous les contenus qui sont consultables de façon « passive » : essentiellement des pages web et des fichiers déposés. Les activités sont tous les éléments interactifs d'un cours, qui demandent une action (plus ou moins complexe) de la part de l'apprenant : tests, devoirs, forums, sondages, etc. (cf. figure 4.7 ci-dessous)

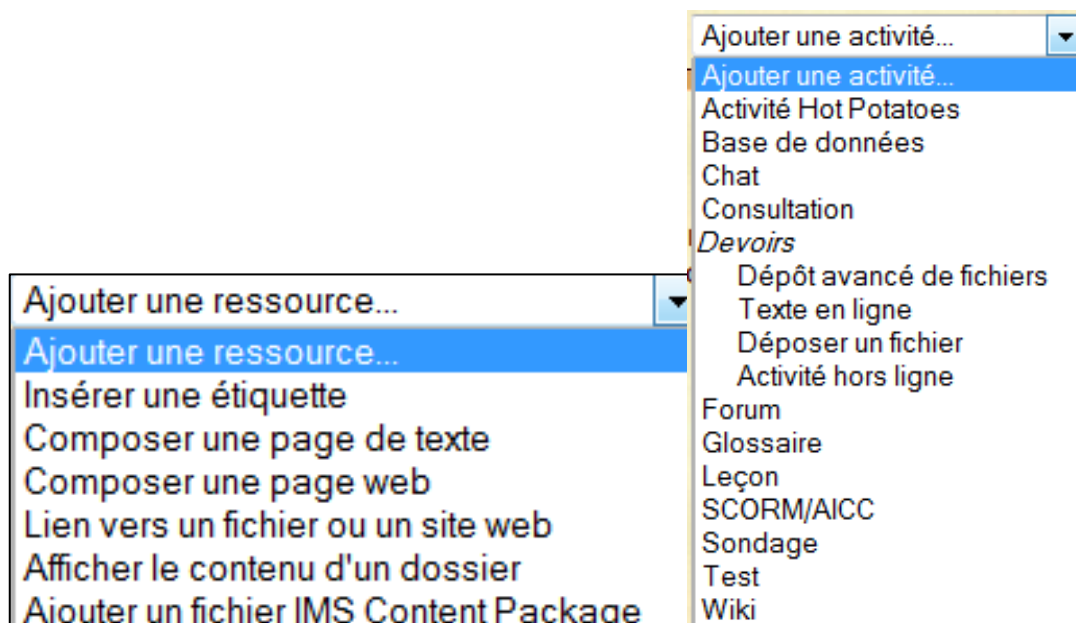


Figure 4.7: présentation des objets pédagogiques de Moodle

Parmi les ressources, j'ai beaucoup plus utilisé les fonctions "composer une page de texte" et "lien vers un fichier ou un site web". La première a servi surtout à déposer les consignes sur la plateforme en les rédigeant directement à l'aide d'un éditeur de texte, et le deuxième à créer des liens vers des fichiers ou encore et surtout vers des outils extérieurs à la plateforme tels que *PrimaryPad* ou encore une page de traitement de texte où les stagiaires avaient accès à des lettres accentuées. J'ai également essayé de faire usage de la fonction "créer une page web", mais la page en question s'ouvrait difficilement peut-être parce qu'elle comportait des images. J'ai dû donc abandonner cet objet pour créer un lien vers un espace *Google drive*.

En ce qui concerne les activités, *Hot Potatoes* et surtout le forum ont été utilisés. L'objet "*Hot Potatoes*" a permis de créer des exercices auto correctifs ajoutés au contenu de chaque module de formation. Ce logiciel intégré à la plateforme comporte des modules qui permettent de créer des exercices de divers types : *JCross* pour créer des grilles de mots croisés ; *JQuizz* qui permet à l'apprenant de choisir parmi plusieurs réponses (option QCM) ou l'apprenant saisit lui-même une réponse option *Quizz* ; *JClose* pour concevoir des exercices de types « textes à trous » ; *JMix* pour réaliser des exercices de remise en ordre ; *JMatch* pour des exercices de mise en correspondance. Il s'est agi pour moi, en fait, de téléverser sur la plateforme les exercices préalablement conçus à l'aide de cet exerciceur (Figure 4.8)

Melf_Expé1 Connecté sous le nom « Blaise Ngandeu » (Déconnexion)

LRL SDL ► Melf_Expé_grp1 ► Activités Hot Potatoes ► Exercice 1.4 Modifier Activité Hot Potatoes

La journée d'Alexandre
Matching exercise

Voici la journée d'Alexandre dans le désordre. Mettez les phrases dans l'ordre

1	Il se repose un peu, lit le journal, regarde la télé et téléphone à des amis.
2	Après, il part à la gare et, du lundi au vendredi, il prend le train de sept heures dix-huit.
3	Alexandre est informaticien : il habite à Lille mais il travaille à Bruxelles.
4	Il arrive à Bruxelles à huit heures et demie et commence à travailler: son bureau est à côté de la gare
5	Il fait d'abord sa toilette
6	A midi il déjeune dans un restaurant ou dans un café.
7	Et il s'endort vers onze heures
8	A six heures moins le quart, il prend son train et arrive chez lui vers sept heures et quart, sept heures et demie.
9	Et ensuite, il travaille de deux à cinq heures et demie
10	Alors, le matin, il se lève très tôt, à six heures.

Figure 4.8 : Exemple d'exercice auto correctif intégré à Moodle via l'objet *HotPotatoes*. Ici un exercice de type mise en correspondance

Par rapport au forum de discussion, il y en a de deux sortes dans *Moodle*. D'abord le forum des nouvelles qui se trouve en début de cours et qui permet justement de faire des annonces sur le cours ou, dans mon cas, d'informer en avance les stagiaires sur les tâches à réaliser. Ensuite le forum d'apprentissage (que j'appelle dans la partie 3 de ce travail forum pédagogique). Ce type de forum était au cœur du dispositif *Melff*. C'est le lieu où se déroulent les interactions entre les apprenants et le tuteur, ou encore entre les apprenants eux-mêmes. Il permet aux étudiants qui ne prennent pas la parole dans une situation d'interaction de vive voix de s'exprimer librement. Les traces d'interaction sont conservées et l'on peut facilement reconstruire un raisonnement à partir des liens entre les messages. La figure 4.9 ci-dessous donne à voir un échantillon d'échange entre participants au sein d'un forum pédagogique. L'on peut remarquer la structure qui laisse deviner les liens entre les messages.

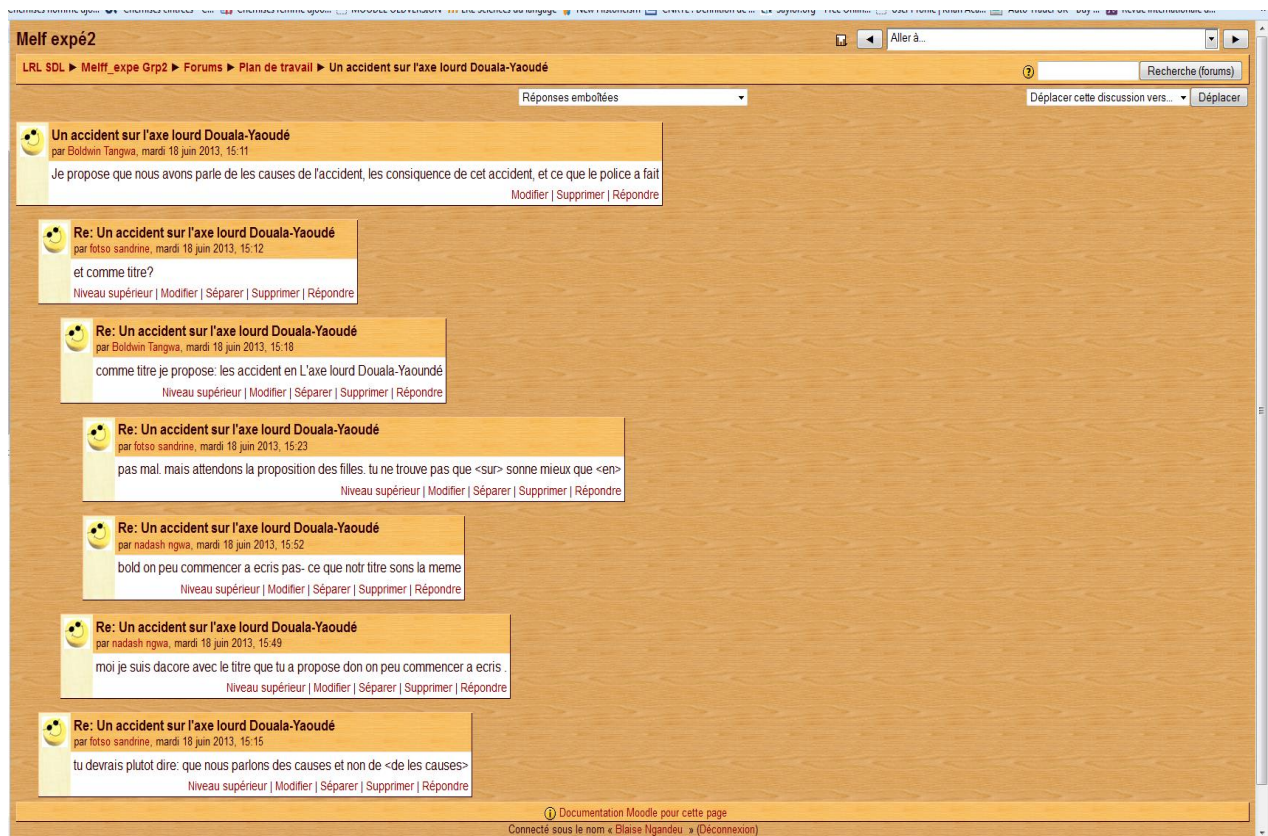


Figure 4.9: présentation d'une discussion dans un forum *Moodle* où l'on peut voir l'enchâssement des messages qui établit une certaine hiérarchie entre elles

La plateforme *Moodle* offre plusieurs autres outils tels que le chat ou encore le calendrier. Mais ce qu'il est important de signaler est qu'elle permet d'organiser le contenu de la formation en semaine. Ainsi, toutes les activités et les ressources qui ont une unité thématique sont regroupées dans un bloc représentant une semaine. Puisque *Melff* avait six modules correspondant à six thèmes, il y a donc eu six blocs contenant chacun des ressources et activités nécessaires à la réalisation de la tâche dédiée à ce module (figure 4.10).

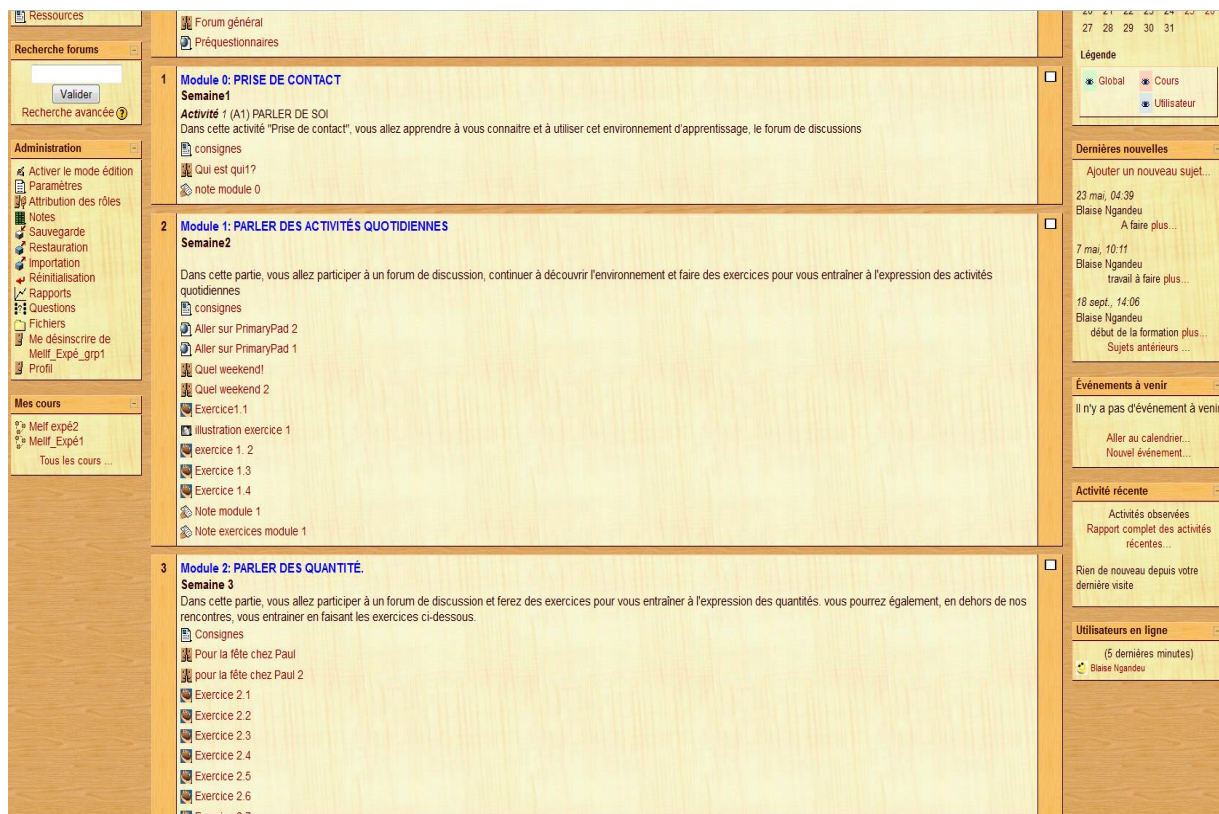


Figure 4.10 : Vue partielle de la page d'accueil d'un cours *Melff*, avec des modules présentés en blocs distincts.

Pour résumer, *Moodle* met une palette d'outils à la disposition de ses utilisateurs. Dans son espace et pour son activité de tutorat, l'enseignant a des outils de communication synchrone et asynchrone ainsi que des outils d'évaluation (trace complète du passage des étudiants à travers le cours, gestion des résultats aux évaluations etc.). Dans son espace, l'apprenant a accès au contenu structuré du cours, des outils de communication synchrone (clavardage) et asynchrone (forum de discussion), la possibilité de voir les résultats obtenus aux tests. Le concepteur n'a pas besoin de connaissance préalable en informatique pour développer les supports de cours. Il dispose également d'un éditeur de test intégré pour lui permettre de créer différents types de question à choix fournis. Il a la possibilité de créer et gérer des groupes.

VoiceForum

Le deuxième environnement de travail en ligne qui a servi dans le cadre du projet *Melff* est *VoiceForum* (John Fynn, 2007). Il s'agit d'une plateforme d'apprentissage conçue pour gérer l'interaction orale en langue vivante. Sur la page laboratoire au sein duquel cette plateforme a été conçue, l'on peut lire que

l'originalité de ce forum consiste à offrir 2 espaces interconnectés mais distincts. Les apprenants dialoguent librement dans le premier espace alors que l'autre espace est dédié au dialogue pédagogique entre le formateur et les apprenants. Cet espace pédagogique permet au formateur d'apporter des aides individualisées et contextualisées à leurs apprenants sans pour autant empiéter sur leur propre espace d'interaction. (<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?article261>)

Ainsi dans leur espace, les apprenants peuvent poster des messages oraux, soit pour initier une discussion, soit pour y contribuer. Pour ce faire, ils se servent de l'enregistreur/ lecteur intégré à l'environnement. Ces messages oraux peuvent être accompagnés de texte puisque la plateforme dispose d'un éditeur de texte. Les messages postés par les apprenants s'affichent sous une forme arborescente. (figure 4.11 ci-dessous)



Figure 4.11 : affichage des messages dans l'espace de discussion dédié aux apprenants

Bien que cet espace soit réservé à l'interaction entre les apprenants, l'enseignant peut intervenir sans forcément s'immiscer dans la discussion. La plateforme offre un système d'étiquettes qui permettent d'une part de faire la différence entre un message oral et un message écrit, et d'autre part de signaler à l'apprenant qu'une rétroaction a été donnée à son message par l'enseignant. Egalement, une autre étiquette montre à l'enseignant qu'une réaction a été faite à son message. Ainsi donc, en cliquant sur l'étiquette en forme de 'T' vert dans un fond jaune, l'apprenant atterrit dans l'espace pédagogique où il peut lire le message formatif de l'enseignant ; message qui attire son attention sur les insuffisances constatées dans sa production. Dans cet espace peut alors s'engager une discussion pédagogique entre les deux acteurs. L'apprenant peut ainsi demander plus d'explications et avoir droit à des reformulations. Cela dit, *VoiceForum* donne du rôle à un troisième acteur. Il s'agit de l'administrateur. C'est lui qui crée les organismes c'est-à-dire les cours et inscrit tous les acteurs. Il peut remplir toutes les fonctions dévouées à l'enseignant, c'est-à-dire créer des forums et des groupes y attachés, déposer des commentaires relatifs aux publications des étudiants.

Le logiciel *PrimaryPad*

PrimaryPad est un logiciel d'écriture collaborative en ligne. Il permet à plusieurs auteurs de rédiger ou d'éditer un texte de manière simultanée. Il existe en version gratuite (30 jours d'essai) et version professionnelle beaucoup plus complète. Pour l'utiliser, on crée un compte et on a la possibilité d'ouvrir plusieurs blocks notes qui sont autant d'espaces d'écritures. Une fois que les espaces sont créés, les liens peuvent être envoyés aux différents participants. Lorsqu'ils se connectent, les participants doivent chacun choisir une couleur qui sera celle de leurs productions. Les espaces de rédaction comportent les outils basiques de traitement de texte tels que le gras, l'italique, le soulignement, la liste ordonnée, l'indentation,

ou encore l'annulation de la frappe. Outre la possibilité d'importer et d'exporter le contenu du block note, *PrimaryPad* offre la possibilité d'enregistrer les révisions et possède un curseur qui permet de remonter le temps et regarder, telle une vidéo, tout le processus de rédaction d'un texte donné. Lors de la saisie, les productions de chaque participant apparaissent en des couleurs distinctes comme l'on peut l'observer dans la figure 4.12.

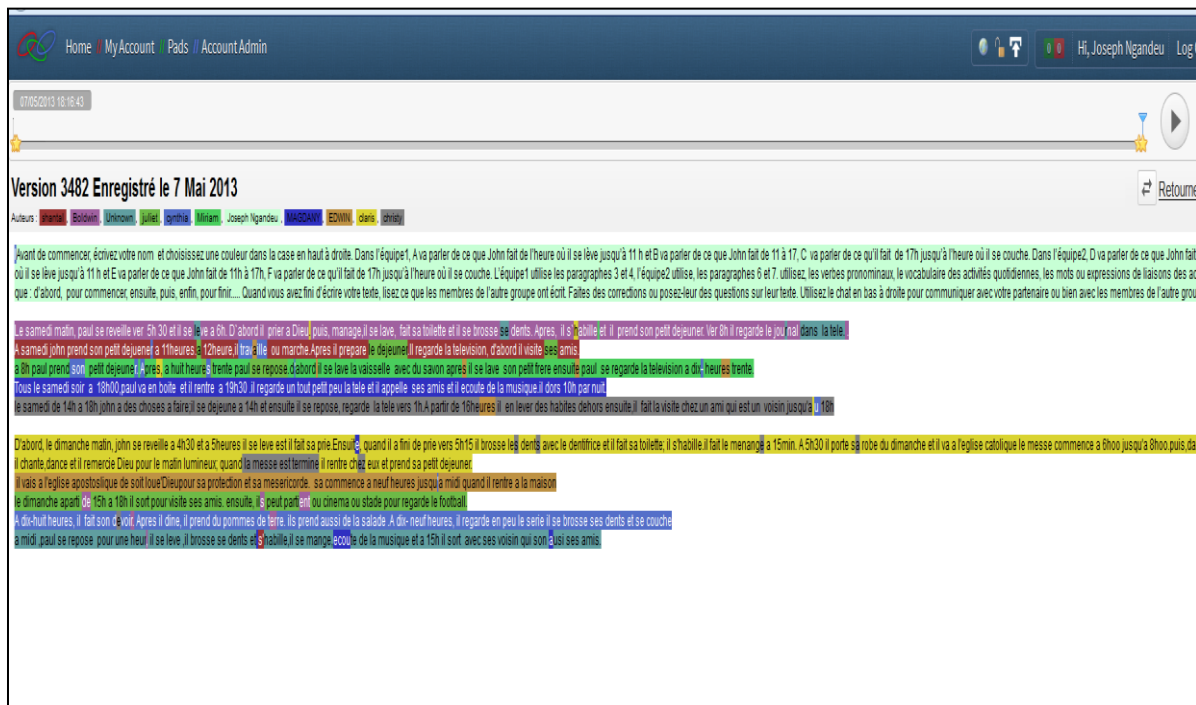


Figure 4.12 : copie d'écran du logiciel d'écriture collaborative *PrimaryPad*. L'on peut voir dans la partie supérieure de l'image, la ligne de défilement du curseur ainsi que les participants à l'activité chacun ayant une couleur qui est celle de sa production.

4.3.5 Les acteurs du dispositif

Le programme de français fonctionnel repose, dans son fonctionnement, sur un dispositif qui compte trois acteurs principaux.

- un *coordonnateur* qui gère les hommes et les événements. En clair, il crée les groupes-classes suivant l'emploi de temps mis à disposition par l'Administration, supervise les inscriptions dans ces groupes, assigne les groupes aux enseignants et coordonne les enseignements et les évaluations.
- Les enseignants (une vingtaine) qui proposent à partir du support pédagogique des activités aux étudiants. Ils ont également un rôle d'évaluateur
- Les apprenants qui font les activités proposées par l'enseignant.

Avec le dispositif *Melff*, les principaux acteurs seront :

- L'enseignant-concepteur pédagogique (expert de contenu): Il est responsable du choix des ressources pédagogiques spécifiques et de la scénarisation pédagogique du contenu. Il a pour rôle entre autres: le développement du cours sur la plateforme, la

conception des documents multimédias (textes, images, vidéos, animations, sons...) relatifs aux cours, la création des forums, et des groupes d'étudiants, la création des activités autocorrectives avec le logiciel *HotPotatoes* intégré à la plateforme *Moodle*.

- (Enseignant-tuteur): il travaille avec les étudiants en présentiel et les accompagnera dans les environnements de travail à distance. Il crée des groupes de discussion modère les forums(*Moodle*) et fait des rétroactions (*Voiceforum*), bref, il assure l'animation pédagogique et tout accompagnement qui relève de l'organisation du travail individuel ou de groupe des apprenants. Il joue le rôle de conseiller, d'évaluateur des travaux des apprenants, que ce soit à distance ou en présentiel. Il peut également apporter une aide d'ordre technique ou psychologique.
- L'administrateur s'occupe de la création du module (cours) sur la plateforme, l'inscription des utilisateurs sur la plateforme et l'attribution des rôles, création des groupes classes (*Voiceforum*)
- L'apprenant. Il est au centre du dispositif dans la mesure où les actions de tous les autres acteurs visent à améliorer son apprentissage. Il assiste au cours en présentiel, participe aux activités de classe, puis s'inscrit sur la plateforme (*Moodle*) ou bien se fait inscrire (*voice forum*). Il complète les connaissances acquises en salle de classe en faisant les activités autocorrectives mises à sa disposition sur l'environnement. Il doit activement participer aux forums dans lesquels il est inscrit et solliciter l'enseignant-tuteur en cas de problème.
- Les apprenants experts. Il s'agit des apprenants qui ont une meilleure maîtrise du français et éventuellement de l'anglais pour pouvoir accompagner leurs pairs dans l'apprentissage en animant les forums dans lesquels ils sont inscrits.

Il est important à ce niveau de préciser que la description du dispositif telle qu'elle est faite ici, tient compte du fait que je suis dans une phase d'expérimentation, c'est la raison pour laquelle j'assume les rôles d'administrateur (*Voiceforum*), d'enseignant-concepteur et de tuteur. Ceci s'explique par le fait que je n'ai pas voulu intégrer plusieurs autres personnes avec des emplois de temps différents, pour constituer des contraintes supplémentaires au projet. A l'issue de cette phase expérimentale, si le projet est validé par l'université, plusieurs autres intervenants seront concernés. Je prévois d'organiser des séminaires pendant toute la phase de mise en œuvre à grande échelle, pour les former, les informer et les sensibiliser sur les possibles changements et bouleversements qui pourraient survenir et bousculer leurs habitudes. Ainsi personne n'aura l'impression d'être étranger à l'innovation qui aura eu lieu et y adhérerait aisément.

En parlant de la phase d'expérimentation, On se situe sur l'axe temporel du projet innovant puisqu'il est inscrit dans la durée. Peraya et Jaccaz (2004) ont identifié, du point de vue méthodologique, une série d'étapes caractéristiques du processus de conception et de mise en œuvre d'un dispositif technologique. Il s'agit de : analyse, conception, développement, mise en place, évaluation, intégration dans la pratique quotidienne, maintien du processus, diffusion (Peraya & Jaccaz, 2004). La phase d'expérimentation telle que je l'utilise ici, va de l'étape d'analyse jusqu'à l'étape d'évaluation comme l'illustre le schéma de la figure 4.13.

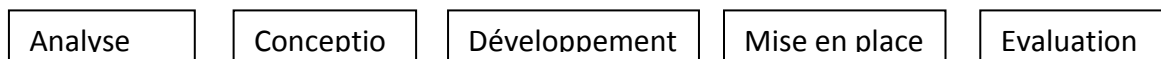


Figure 4.13. Différentes phases de développement du dispositif Melff suivant le modèle Analyser, soutenir, piloter l'innovation (ASPI) de Peraya & Jaccaz, 2004)

L'étape d'analyse correspond au moment où je me suis posé des questions sur la situation actuelle de l'enseignement du français fonctionnel à l'université de Buea ; lorsque j'ai commencé à poser le problème de l'efficacité du dispositif actuel du français fonctionnel, ou encore quand j'ai fait l'état des lieux pour noter les besoins, les conditions, bref la situation de l'existant afin de mesurer la distance qui existe entre ce qui est et ce qui devrait être par rapport à l'enseignement du français fonctionnel. Ayant commencé vers la fin de l'année 2010, cette étape a débouché sur la question de savoir si dans les conditions actuelles, il était possible d'apprendre le français. L'hypothèse que l'apprentissage est possible si on introduit un nouveau dispositif a conduit à **l'étape de conception** où j'ai pensé un dispositif hybride que j'ai déjà décrit par ailleurs (4.3.2 4.3.2).

Quant à **l'étape de développement**, elle a commencé le 20 décembre 2011²³ pour s'achever en mi-mars. Il a été question pour moi de construire dans les différentes plateformes, toutes les activités que les étudiants auront à traiter lorsqu'ils s'y seront connectés. Il s'agit des exercices autocorrectifs portant sur des aspects grammaticaux, lexicaux, et même pragmatiques des leçons suivies en salle de classe. Il a fallu aussi penser les divers sujets de forum en ayant à l'esprit que les types de tâches données à faire dans ces forums sont déterminants dans le processus d'apprentissage. Le développement ne s'est véritablement terminé que lorsque tout ce travail d'élaboration a été terminé et que j'ai moi-même testé les plateformes en adoptant tour à tour les différents profils pour m'assurer par exemple que les apprenants, utilisateurs des plateformes, voient ce que je veux qu'ils voient.

Pour **l'étape de la mise en place**, celle de mon projet (mars 2012) se divise en phase pilote et phase de déploiement. La phase pilote est une implémentation à moindre échelle de la phase de déploiement. Elle correspond à la phase 1 et a permis de récolter des données pour améliorer la phase 2. Pour être sûr de récolter le maximum de données pour ce faire, il est important de décrire cette phase pilote dans ses moindres détails. C'est ce qui va être fait dans le scénario pédagogique. Mais avant, parlons de déploiement et d'évaluation.

Le déploiement est la mise en place proprement dite du dispositif avec un public plus large et correspond à la phase 2 du projet. Il s'est déroulé au second semestre de l'année académique 2012/2013. Pendant cette expérimentation, des données ont été recueillies. Elles vont permettre de faire une **évaluation** du dispositif. Ces données se présentent sous forme de notes prises concernant les difficultés rencontrées, de réponses au questionnaire soumis aux participants ainsi que des informations tirées des entretiens avec ces derniers. **L'évaluation** qui est faite à l'issue de cette phase, va me servir dans la recherche et pour l'amélioration du dispositif en vue de son intégration dans la vie quotidienne de l'université.

²³ Voir diagramme Gantt en annexe

4.3.6 Le scénario pédagogique de la phase pilote

Les chercheurs sont d'accord pour dire que les sens donnés au terme « scénario » sont variés. Son origine est à chercher dans le domaine de l'audiovisuel, du théâtre et du cinéma. Il connaît des emplois dans le domaine de l'informatique, des télécommunications et de l'ergonomie (scénario de navigation, scénario d'interaction) Chachkine (2012). L'adjonction de l'épithète « pédagogique » marque son entrée dans le domaine de l'éducation et la formation. « *Within the domain of education, the term pedagogical scenario is employed to describe the instantiation of a specific instructional design model for a given academic subject and a given environment or situation* » (Wigham, 2012). Il s'agit surtout d'anticiper les actions d'enseignement/apprentissage. Anticipation qui, selon Quintin (2008), se réalise à deux niveaux, à savoir : « *organisation rigoureuse de la formation (planification) et conception stricte des activités d'apprentissage* ».

Dans la littérature, le scénario pédagogique est très souvent défini en opérant une différence entre le scénario d'apprentissage et le scénario d'accompagnement. C'est Paquette qui, le premier, a défini le scénario pédagogique en précisant que « *chaque scénario pédagogique décrit les activités des apprenants et des formateurs, les ressources utilisées et produites, de même que les consignes régissant les activités d'apprentissage* » (Paquette, 2005). Il a ajouté que le scénario pédagogique se constitue d'un scénario d'apprentissage (les activités d'apprentissage) et d'un scénario d'assistance (activités de formation). Comme le souligne Shachkine (2011), certains chercheurs se sont inspirés de cette définition. C'est ainsi que Quintin, Depover et Degache (2005) définissent le scénario pédagogique comme

Un ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions et [...] le scénario d'encadrement qui précise les modalités d'intervention des enseignants tuteurs telles que conçu afin d'appuyer le scénario d'apprentissage.

Quintin préconise que ces deux scénarios soient consignés dans deux documents distincts afin d'une part, d'aider les concepteurs à mieux entrevoir la manière dont ils envisagent le soutien aux apprenants pendant la formation (pour ce qui est du scénario d'apprentissage) ; et d'autre part, de décrire les activités et la manière dont elles s'articulent. Cette description inclut utilement les ressources cognitives et les artefacts techniques qui sont mis à la disposition des apprenants pour réaliser les activités d'apprentissage, les spécifications attendues des productions auxquelles les étudiants devraient aboutir à l'issue de chacune des tâches proposées ; les règles sur la base desquelles seront prises les décisions d'orientation de l'apprenant dans son parcours de formation. (Quintin, 2008).

Opérer cette distinction entre le scénario d'apprentissage, le scénario d'encadrement et même le scénario de communication n'est pas l'apanage de tous les chercheurs. Certains comme Maina ou encore Pernin & Lejeune ne font pas cette distinction. Pour le premier, le scénario pédagogique « *describes a process of interaction between teachers and learners*

within a specific social setting and learning situation» (Maina, 2010) il poursuit en disant que *«each participant in their role performs a series of activities directed towards learning, using resources and evidencing acquired knowledge and competencies»* (ibid.). Pour le second, un scénario pédagogique *«représente la description, effectuée a priori ou a posteriori, du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités »* Pernin & Lejeune(2004). On peut remarquer dans les définitions de ces chercheurs le fait qu'ils indiquent les rôles des différents acteurs. Cela signifie qu'ils reconnaissent implicitement l'existence des scénarios, des cheminements différents selon les acteurs. Toutefois, ils ne les dissocient pas. Comme le note Daele et al. (2002) cités par Wigham (2012), bien que la dissociation des activités des apprenants de celles des tuteurs facilite l'élaboration conceptuelle du scénario pédagogique, elle ne correspond pas toujours à la manière dont celui-ci se déroule dans la réalité.

Tout comme ces auteurs qui voient le scénario pédagogique comme un tout, je considère que les rôles joués par les tuteurs et les apprenants font partie intégrante du scénario pédagogique dans la mesure où l'activité du tuteur influe sur celle de l'apprenant. La fréquence d'intervention d'un tuteur par exemple va jouer sur l'interaction des apprenants. Ceux-ci seront plus ou moins actifs selon que le tuteur est proactif ou réactif. C'est donc en considérant le scénario pédagogique comme un tout que je décris ci-après le scénario pédagogique du projet *Melff*; surtout que, comme le dit Wigham (2012), que distinction soit faite ou pas entre le scénario d'apprentissage et le scénario d'encadrement, les éléments qui le constituent sont largement les mêmes. Nissen (2006) et Daele *et al* (2002) détaillent les informations qui y figurent. Il s'agit entre autres des objectifs du cours, du planning de activités des ressources et outils disponibles pour accomplir des tâches, de la description des tâches, du produit attendu des apprenants, des interlocuteurs potentiels de l'apprenant dans la formation ainsi que le type d'interaction qu'il pourra avoir avec eux.

4.3.6.1 Le logiciel *MotPlus* pour la modélisation du scénario pédagogique

Ayant considéré mon scénario comme un tout intégrant scénario d'apprentissage, scénario d'encadrement et aussi le scénario de communication, j'ai trouvé le logiciel *MotPlus* approprié pour la modélisation du scénario de ma formation qui intègre les TIC. Il s'agit d'un logiciel qui a l'avantage de permettre à l'utilisateur de créer un model pédagogique qui soit conforme aux spécifications IMS Learning Design (IMS-LD) (2003). Ceci est un cadre standardisé pour la description des unités d'apprentissage. Il définit la structure d'une unité d'apprentissage, partant de la métaphore théâtrale, *« comme un ensemble d'actes composés de partitions associant des activités à des rôles. Une activité située dans un environnement incluant des services (clavardage, forum, messagerie...) ainsi que des ressources de contenu...* (Pernin & Lejeune (2004). Il permet également une modélisation par niveau. Ainsi, grâce à *MotPlus* j'ai pu modéliser le scénario de *Melff*-pilote à trois niveaux : niveau A qui décrit la formation, un niveau B qui concerne les environnements et leurs relations avec les acteurs,

ainsi que la description de la structure d'un module d'enseignement (unité dans le sens du FLE), et un niveau C qui présente le scénario au niveau d'une leçon.

Modélisation de Melff au niveau de la formation

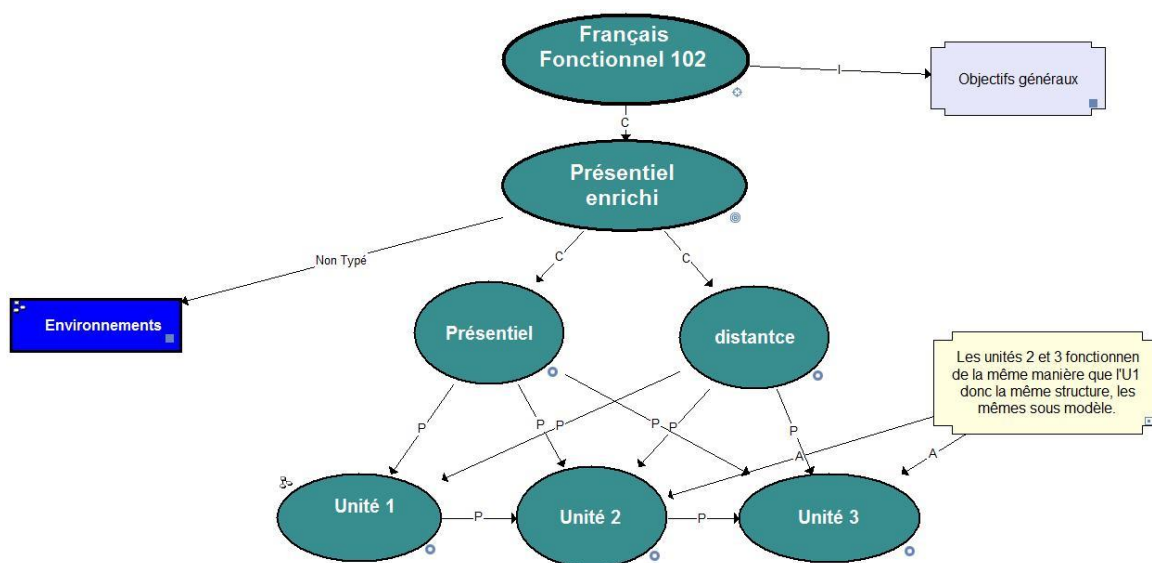


Figure 4.14 : modélisation de la formation *Melff*, niveau A avec *MotPlus*

Pour rappel, le français fonctionnel dans le cadre du projet *Melff* se présente sous forme hybride. Un présentiel enrichi par une composante à distance. Ses objectifs généraux sont bien définis puisqu'ils conditionnent les objectifs spécifiques autour desquels les leçons sont organisées. Celles-ci sont regroupées en unités suivant une certaine cohérence thématique. Ces unités de cours sont exposées de manière articulée à la fois en présentiel et à distance. Le dispositif hybride implique la présence de deux environnements : physique et technologique. Les deux environnements technologiques sollicités dans la phase pilote du projet viennent d'être décrits au point 4.3.4, tout comme les environnements physiques. Leur modélisation est faite ici au niveau B, c'est-à-dire à un deuxième niveau de profondeur de *MotPlus*.

Modélisation de *Melff* au niveau du module et de l'environnement

L'environnement

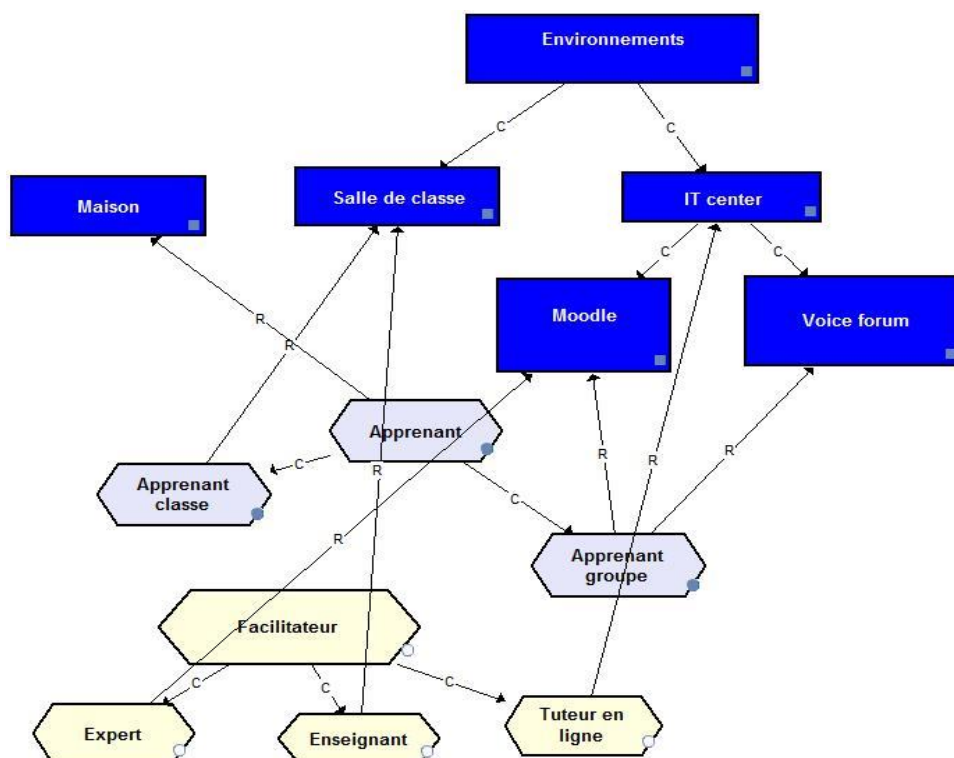


Figure 4.15 : Modélisation *MotPlus* des environnements de Melff-pilote ainsi que des relations avec les acteurs

Les environnements de la formation se déclinent en environnements physique et environnement technologique. Comme cela a été déjà dit au point 4.3.4 ci-dessus, les environnements physiques sont constitués par la maison, la salle de classe et le centre informatique. L'environnement technologique lui est constitué des plateformes *Moodle* et *VoiceForum*. Les acteurs principaux, l'apprenant et le facilitateur, interviennent dans ces différents environnements avec des statuts différents. Ainsi, l'objet « apprenant » dans la modélisation montre que dans la salle de classe, on a tous les étudiants inscrits dans ce groupe-classe, alors que pour le travail en ligne seul un groupe d'apprenants est concerné. Le rôle de facilitateur est joué par l'enseignant (qui intervient en salle de classe), l'apprenant « expert » (qui intervient dans les environnements technologiques) et le tuteur en ligne (qui intervient à l'IT Centre, et par ricochet dans les environnements numériques).

Le module

La modélisation ci-dessous représente un module ou unité de formation. Il se trouve au niveau B, second degré de profondeur de *MotPlus*. L'unité est constituée de leçons qui tournent autour d'un même thème. Les leçons ont une durée institutionnelle de 2 heures. (figure 4.16).



Comme il peut être observé dans la **Erreur ! Source du renvoi introuvable.3.16** ci-dessous, le cours Melff comporte 4 articulations qui se répartissent dans les deux espaces selon les deux modalités qui caractérisent le dispositif.

L'enseignant choisit, pour réviser la ou les notion(s) précédentes, une production faite à distance. Les commentaires qu'il y fait ont une visée pédagogique. La première articulation de la leçon du jour est l'accès au sens. A partir d'un document déclencheur et les interrogations de l'enseignant, les apprenants accèdent au sens du texte qu'ils étudient. Il s'agit dans un premier temps des activités de compréhension globale et ensuite des activités de compréhension détaillées précédées de lectures à haute voix faites par quelques apprenants. La seconde articulation, la conceptualisation et systématisation, consiste à faire découvrir aux apprenants, à partir des questions de l'enseignant, les différentes notions pragmatiques et/ou linguistiques qui constituent les objectifs spécifiques du cours. Une fois les notions et les règles mises en exergue, des exercices de fixation sont proposés aux apprenants par l'enseignant qui circule entre les rangées pour apporter de l'aide de manière individualisée. Ces exercices de systématisation comportent souvent de l'oral, mais pas de nature à faire parler tout le monde. Il est important de rappeler que le second semestre du *français fonctionnel* est constitué d'une douzaine de chapitres qui sont à couvrir en 10 semaines. Ce qui signifie que plus d'une leçon est souvent couverte par semaine, et explique également le fait que des exercices et activités (de production écrites notamment) soient donnés à faire à la maison. Avec l'intégration des TIC dans ce cours, un des objectifs visés était de permettre la réalisation des activités de productions qui ne sont presque jamais

travaillées. Je décris maintenant le scénario de cette partie distancielle telle que pensée lors de la conception.

A distance

Les groupes sont organisés selon une modalité raisonnée. D'un côté est prévu un groupe de 15 étudiants qui travaillent sur la plateforme *Moodle* accompagné par un tuteur et de l'autre côté un autre groupe, qui en plus de *Moodle*, a accès à la plateforme *Voiceforum*. Ici, l'enseignant tuteur est absent. Son rôle est joué par des étudiants experts (deux ou plus). Il s'agit des étudiants qui ont un niveau avancé en français. Ils sont recrutés dans le groupe classe et leur présence est justifiée par l'hypothèse que les apprenants se sentent plus à l'aise avec leurs pairs qu'avec l'enseignant. Chaque groupe a sa période d'accès à l'IT Centre. La première rencontre dans chaque groupe est consacrée à la création des adresses e-mail aux étudiants qui n'en ont pas, l'auto-inscription des étudiants, puis à la prise en main des plateformes. Le travail des étudiants consiste à traiter de manière individuelle les exercices autocorrectifs qu'ils trouveront sur *Moodle* et surtout à participer au forum écrit ou oral (deuxième groupe uniquement). Il est prévu que chaque apprenant poste un minimum de quatre articles pour sa participation au forum. Il est entendu qu'il est possible pour chacun de faire plusieurs choses à la fois. Par exemple, faire les exercices structuraux et revenir de temps en temps poster des messages sur le forum. La figure 4.17 ci-dessous représente une modélisation des activités à distance du projet *Melff*.

On remarque que le travail au centre informatique est constitué de trois principales activités. Les exercices autocorrectifs (qui portent sur les contenus linguistiques et pragmatiques de la leçon), la production écrite et la production orale. Pour ces deux dernières activités, les participants sont divisés en deux grands groupes de 15 personnes environ. Ils travaillent sur deux plateformes distinctes. La production écrite a lieu sur *Moodle* alors que la production orale est prévue sur *VoiceForum*. Chaque grand groupe est ensuite subdivisé en sous-groupes (de 7 et 8 personnes) présentés de manière distinctes sur les plateformes comme deux groupes classes distincts.

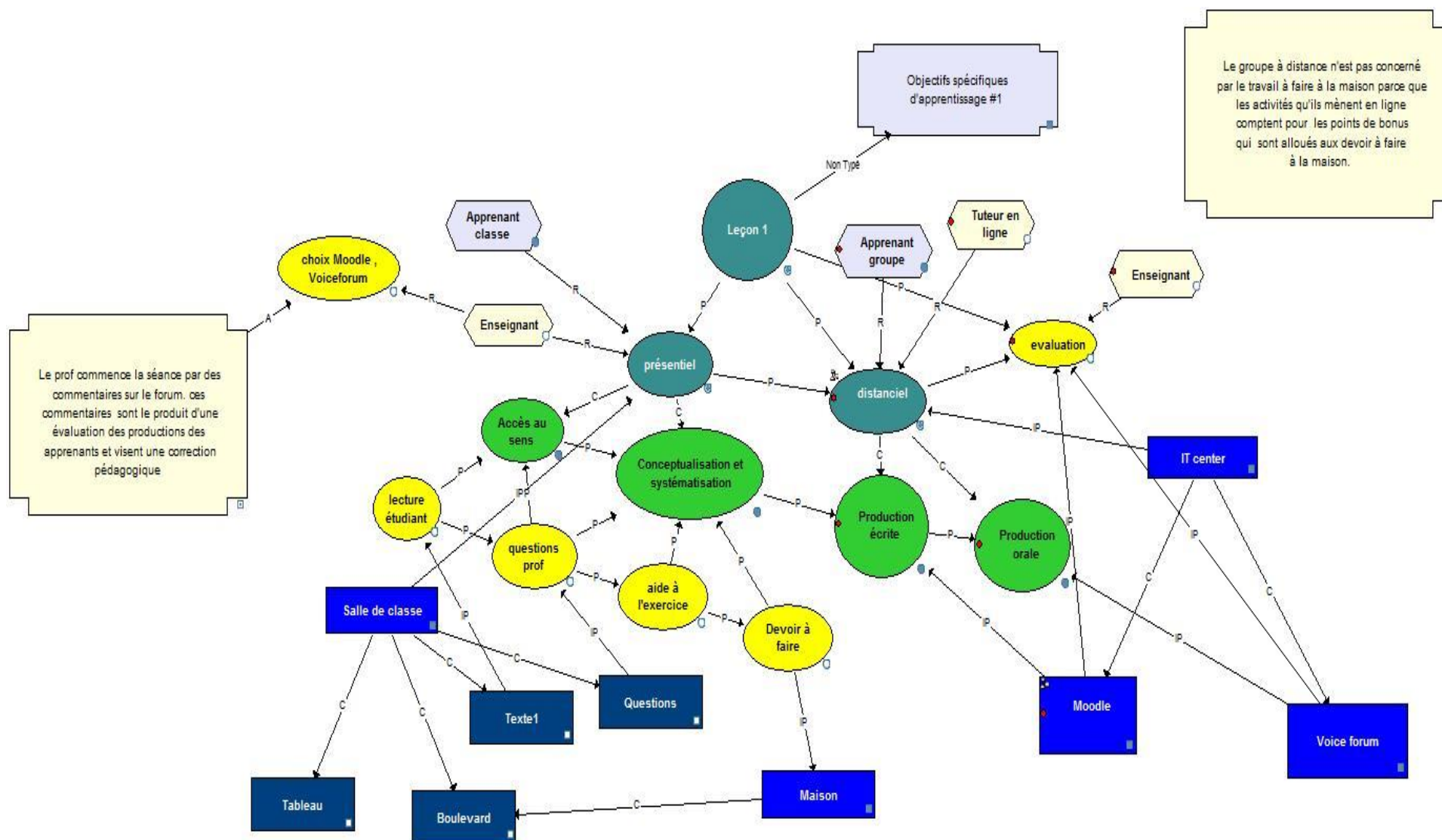


Figure 4.17 : représentation Mot plus d'une leçon

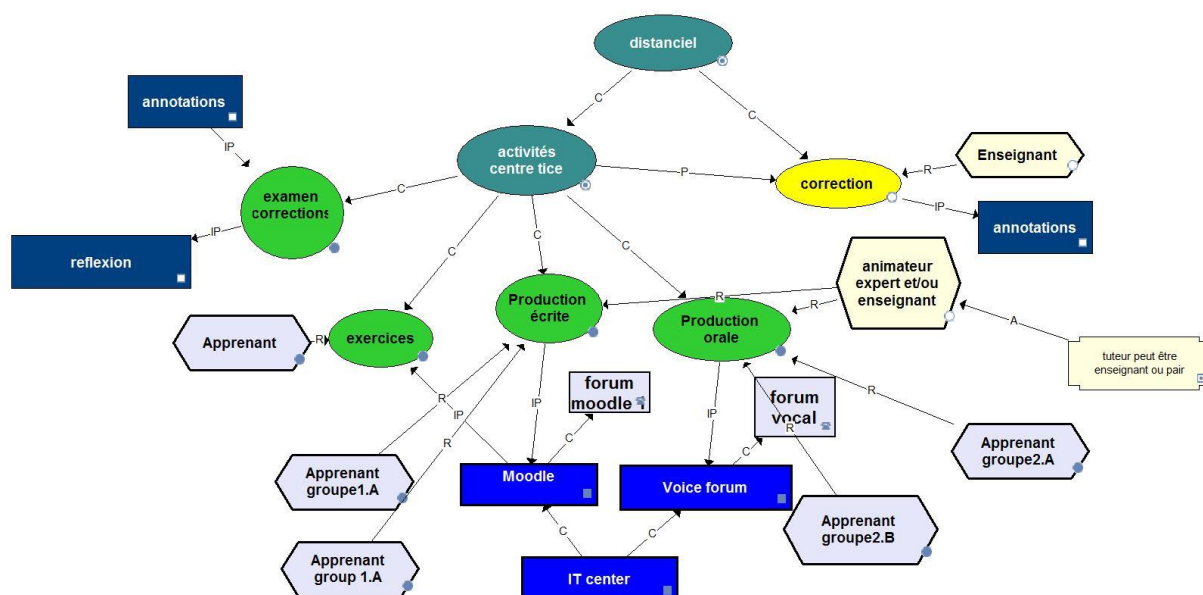


Figure 4.18: représentation graphique du scénario pédagogique a priori de la partie distancielle de *Melff-pilote*

Le rôle des accompagnateurs (enseignants ou experts) est centré sur l'animation des forums. Ils assurent les fonctions tutorales. En plus d'être animateur d'un des groupes, l'enseignant assume ses fonctions de responsable de groupe classe institutionnel et d'évaluateur en attribuant des bonus aux apprenants comme cela se fait en présentiel. Cette attribution est fondée sur la participation et la qualité des interventions. L'objectif avoué est de faire ressentir la présence de l'enseignant afin que les étudiants s'avisent de ce qu'ils sont observés, de ce que l'enseignant sait qui fait quoi. Dans ce sens une première évaluation est prévue quatre semaines après le début de l'expérience et une seconde la neuvième semaine. Des corrections que les étudiants regardent obligatoirement avant tout début de séance seront également faites. Ils seront tenus, pour ceux dont les interventions ont été corrigées, de poster une réaction à ces corrections.

Deux unités ont été retenues pour l'expérience : les unités 1 et 2 du programme de français fonctionnel qui tournent autour des activités habituelles et des événements passés. Ainsi, les leçons suivantes ont été abordées dans la formation Melff : « parler des activités quotidiennes », « parler des quantités », « parler des événements passés », « rapporter des événements passés et décrire les circonstances de l'action », « exprimer l'opinion ». Dans la partie distancielle, ces leçons ont été appelées modules. Donc, elles sont présentées sur les plateformes comme module1, module2, module3, module4 respectivement. Ils sont précédés d'un module 0 intitulé « qui est qui » dont l'objectif est de briser la glace et faciliter la prise en main des environnements technologiques. Schématiquement, le scénario se présente ainsi : chaque étudiant prépare son texte d'auto présentation et le poste sur le forum. Ensuite, il choisit un message qu'il lit, puis pose des questions à l'auteur et regarde si des questions lui ont également été posées pour répondre. Un diagramme d'activité

détaillant les rôles de chaque acteur de la partie distancielle de *Melff* est présenté aux annexes de cette thèse (annexe 4). Je détaille ici tout de même le scénario du module 3 :

Le sujet du module est le suivant : « *Vous avez passé en groupe un weekend à Limbé²⁴. Racontez ce que vous y avez fait. Chacun doit poster librement au moins 4 messages* ».

Pour cette activité dure deux heures, l'expert est le premier à prendre la parole.

1. Il propose que la participation se fasse dans l'ordre. Il donne cet ordre de passage à chacun et commence ainsi: « *nous avons passé le weekend dernier à Limbé. Nous sommes partis de Buea à 7h. Nous sommes arrivés à Limbé à 7h45. Nous sommes descendus directement à l'hôtel et avons pris nos chambres...* »
2. Chaque étudiant poste son message sans tenir compte de ce qu'a dit l'autre. Cela se fait à l'oral dans *Voiceforum* par écrit dans *Moodle*.
3. Quand chacun a posté son message, l'expert fait une synthèse des messages que tous les autres membres du groupe sont appelés à lire et commenter

Rôle du tuteur : il observe, encourage l'expert à corriger les erreurs relatives à l'emploi des auxiliaires « être » et « avoir »

Rôle de l'expert : initie la discussion, la modère, corrige les erreurs, et fait la synthèse

Rôle de l'étudiant : poste les messages lit les messages de ses camarades et les corrige si possible

4.4 Conclusion

Il a été question dans ce chapitre de préciser la démarche méthodologique qui sous-tend le présent travail de recherche, et de présenter le projet sur lequel il s'adosse dans sa conception pédagogique. J'ai ainsi tout d'abord souligné que ma recherche s'inscrit dans le champ de la didactique des langues. Par rapport aux types de recherches développées dans ce champ, elle est de type recherche-action parce qu'étant, de par sa démarche, une recherche d'investigation. Son objectif est d'améliorer, de transformer les pratiques (ici l'enseignement/apprentissage du français dans la zone anglophone du Cameroun en général, et à l'université de Buea en particulier). Après avoir précisé le type de recherche choisi, j'ai signalé que la démarche méthodologique adoptée dans cette thèse est celle proposée par Van der Maren qui stipule qu'« *il faut, dans les sciences humaines, trianguler les données, c'est-à-dire recouper des données de diverses sources et obtenues par diverses techniques, afin d'évaluer dans quelle mesure l'information recueillie permet de se faire une idée valable* ». (Van der Maren, *Op. Cit.*). Ainsi ai-je souligné que mes données proviennent des sources aussi diverses que les questionnaires, les traces d'interactions sur la plateforme, les entretiens semi directifs ou encore les fiches de suivi du projet.

²⁴ il s'agit d'une ville balnéaire à côté de Buea

Un autre point focal de ce chapitre a consisté en la description du projet *Melff* comme un dispositif (d'abord) hybride (ensuite) et innovant. Il est considéré comme innovant parce que, suivant les définitions de ce terme par la Recherche, il combine plusieurs espaces (deux espaces physiques et un espace virtuel « *pensés dans leur complémentarité* ») où tous les acteurs (enseignants, apprenants, experts...) interagissent. Il est conçu en tenant compte des réalités liées au public (étudiants ne disposant pas d'ordinateur et de connexion Internet par exemple) à l'institution (Université de Buea), à des objectifs particuliers (permettre l'interaction dans le cours de français fonctionnel), et des conditions de travail particulières. Il est hybride parce qu'il articule deux modes d'enseignement/apprentissage pensés dans leur complémentarité. Il est hybride également parce qu'il intègre les TIC et favorise l'interaction et une pédagogie active. Le projet est également innovant parce qu'il introduit, du fait de la mise à distance, une nouvelle pratique dans un cours, et même dans un établissement. Toujours dans la perspective de description du dispositif hybride *Melff* dans ce chapitre, une présentation de ses différents environnements a été faite. Les environnements physiques (salle de classe, centre informatique), les environnements technologiques (*Moodle, VoiceForum*) ont été décrits avec des représentations graphiques à l'appui. Les acteurs eux ont été décrits dans leurs fonctions institutionnelles. Le chapitre se ferme sur la description du scénario pédagogique à priori de la formation, modélisé à l'aide du logiciel *MotPlus*. Le prochain chapitre va traiter du déroulement et de l'analyse des deux formations qui ont constitué le projet *Melff*.

5 Déroulement et analyses des deux formations

5.1 Introduction

Le projet *Melff* qui sert de prétexte à cette recherche s'est déroulé sur deux ans. Il a été question lors de la première année de mener une première expérience afin de relever les écueils potentiels non anticipés lors de la conception pour améliorer au mieux l'expérience proprement dite qui s'est déroulée la deuxième année. Ainsi, la première phase qui a été mise en oeuvre au second semestre de l'année académique 2011/2012, a été baptisée Melff-pilote, et celle de l'année 2012/ 2013, l'expérience proprement dite, a été appelée *Melff-expé*. Le choix du second semestre pour la mise en oeuvre des expériences n'est pas délibéré. Il est le produit d'un concours de circonstances. En effet, le début du premier semestre académique 2011 coïncide avec la période de mon premier séjour au Laboratoire de Recherche sur la Langue de l'université Blaise Pascal de Clermont Ferrand où les modalités de conception et de développement du projet devaient être discutées avec mon directeur de thèse et l'ingénieur du laboratoire. Une fois revenu au Cameroun, il ne restait plus que le deuxième semestre pour l'implémentation du projet. Ce qui suit expose le déroulement de chacune des deux phases, décrit les données récoltées et présente les analyses qui en ont été faites. L'analyse de chaque phase se termine par un bilan tiré de la présentation du suivi de la formation correspondante. Bilan qui résume les contraintes rencontrées

5.2 La formation Melff-pilote (2012)

5.2.1 Déroulement de la formation

La phase pilote du projet s'est déroulée en plusieurs étapes que je décris dans les lignes qui suivent. Je signale pour commencer que cette phase a eu lieu tout au long du second semestre de l'année académique 2011/2012 à l'université de Buea. Le cours concerné est le *Functional French 2* qui a pour code FRE 102. Le *Functional French 2*, désormais FRE 102, comptait 70 groupes cette année-là et j'en ai choisi deux dans lesquels le pour mon projet.

5.2.1.1 Avant le début effectif

Avant le début effectif de l'expérience, j'ai préparé les différents environnements qui devaient accueillir les stagiaires. Il s'agit des plateformes *Voiceforum* et *Moodle*. Le travail consistait pour la première à créer un « *organisme* » c'est-à-dire une formation ou plus simplement un cours, ainsi que des groupes d'utilisateurs et des forums. Pour le deuxième environnement, il était également question de créer un cours et d'y intégrer des exercices auto correctifs préalablement conçus à partir du logiciel *Hot Potatoes*. J'ai ensuite intégré

aux plateformes les différents sujets de discussion des forums qui ont été conçus par rapport au contenu et à la progression du cours en présentiel ainsi que les consignes qui les accompagnent.

Une autre tâche menée dans l'optique de préparer la mise en œuvre a été la rencontre avec les responsables de l'université dont les Services gèrent les affaires liées aux TIC pour leur parler du projet et surtout solliciter l'accès gratuit au centre informatique où la partie en ligne de l'expérience devait avoir lieu. De la discussion avec la Vice-recteur chargée des enseignements et des Technologies de l'Information et de la communication, je n'ai pu obtenir qu'une réduction des coûts de connexion. Elle m'a fait comprendre que le centre informatique est supposé générer les fonds nécessaires à son fonctionnement et ne peut donc pas se permettre d'offrir des connexions gratuites.

A l'*IT centre*, vu que je souhaitais occuper les lieux entre quinze heures et dix-sept heures, le directeur m'a recommandé un agent avec qui il fallait que je m'entende pour qu'il puisse assurer la permanence et résoudre des éventuels problèmes techniques lors de ces périodes qui sont en fait en dehors des heures d'ouverture du centre. M'entendre avec cet agent voulait dire prendre financièrement en charges ces heures de travail en plus. Une entente a été trouvée entre nous. C'est-à-dire qu'il devait travailler deux de plus le mardi et le jeudi, au total quatre par semaine pendant la durée du projet. J'ai également eu dans ce centre l'occasion de tester les environnements technologiques que j'avais élaborés auparavant. Ceci m'a permis de me rendre compte de ce que le logiciel *Java*, nécessaire pour le fonctionnement du forum oral dans *Voiceforum* n'était pas installé sur toutes les machines. Je l'ai fait une semaine avant le début du démarrage effectif du projet. C'est également pendant cette période que le préquestionnaire a été conçu ainsi qu'un document de consentement mutuel destinés aux étudiants qui allaient s'engager dans le programme.

5.2.1.2 Début de l'expérience

L'expérience proprement dite était prévue pour commencer à la rentrée du second semestre c'est-à-dire le 10 avril 2012. Cette rentrée a été repoussée d'une semaine à cause du retard accusé dans les corrections et la publication des résultats du premier semestre. Je choisis ici de rapporter les événements liés au déroulement au présent.

Le 16 avril, la rentrée a donc lieu mais les résultats ne sont pas toujours publiés parce qu'ils doivent être validés par le conseil de l'université avant d'être mis à la disposition des étudiants. Ce qui fait que les inscriptions dans les groupes de *Functional French* ne peuvent pas avoir lieu. Contrairement à d'autres cours du second semestre, les résultats du FRE 101 (le pendant de FRE 102 au premier semestre) doivent absolument être connus des étudiants avant que ceux-ci ne s'inscrivent au FRE 102. Les étudiants qui ont obtenu un "F", c'est-à-dire moins de 40 sur 100 au FRE 101, ne sont pas autorisés à s'inscrire au FRE 102. Tout ceci pour dire que les inscriptions dans les groupes de FRE 102 n'ont véritablement commencé que le dix-neuf avril. La semaine qui a suivi, des groupes étaient prêts (75 inscrits au moins) pour que les enseignements puissent commencer. J'ai alors choisi deux groupes avec

lesquels je devais travailler dans le cadre de mon expérience. Il s'agit des groupes AR du mardi et du groupe X du vendredi. Dans sa conception, le projet Melff s'appuie sur un dispositif hybride qui alterne formation en présentiel et formation à distance. Les deux heures de cours par semaine prévues par l'emploi du temps officiel devaient être utilisées pour le cours de présentiel et deux autres heures créées et dédiées aux activités d'apprentissage en ligne à l'*IT centre*.

Lors de cette première semaine de cours donc, je rencontre les étudiants du groupe AR le mardi 24 avril à 9h. Je leur ai tenu un discours en anglais pour expliquer le projet, l'opportunité surtout que cela offrait aux étudiants de s'exercer et d'être exposés un peu plus au français. J'ai expliqué non seulement leurs droits, mais aussi leurs devoirs à ceux qui souhaitaient rejoindre le projet, avant d'ouvrir une liste pour les inscriptions. . Au total, 28 personnes se sont inscrites et rendez-vous leur a été donné à l'*IT center* le jeudi 26 avril.

Dans le groupe X du vendredi 27 avril 2012, le même discours a été tenu. Seuls 16 étudiants se sont inscrits sur la liste et leur rendez-vous a été fixé à l'*IT center* le mardi après-midi de la semaine d'après. Avant les premières rencontres, j'ai créé sur papier des sous-groupes de huit étudiants environ (AR1, AR2, AR3 pour le premier groupe, X1 et X2 pour le deuxième). Je souligne d'emblée que des 28 étudiants qui ont exprimé leurs intentions de faire partie du projet, seuls 15 se sont effectivement présentés au centre informatique. Ce qui explique pourquoi le projet n'a fonctionné sur *Moodle* qu'avec deux sous-groupes (AR1 et AR2) au lieu de trois.

Les participants

Citant Narcy (2011), Wigham (2012) nous informe qu'il est nécessaire de connaître le public lorsqu'on crée un scénario pédagogique ou un cours afin de mieux adapter celui-ci audit public. Avant de revenir sur le scénario pédagogique d'une leçon dans *Melff*, je vais ici caractériser les participants à la première phase du projet. Cette caractérisation s'appuie sur des informations recueillies à partir d'un préquestionnaire qui repose sur une série de questions se résumant en les éléments suivants : information individuelle, motivation et compétence en français, compétence en TIC et compétences en interaction. Des 26 étudiants qui ont signé le contrat de consentement, 22 ont pu renseigner le préquestionnaire qui a permis de recueillir des informations sur eux. Ainsi, les participants apprenants ont entre 16 et 25 ans. On compte 7 garçons contre 22. Ils sont tous de la même faculté (faculté de gestion et des sciences sociales) à l'exception de trois qui sont de la faculté des sciences pour l'un et de la faculté d'éducation pour les deux autres. Ces derniers sont d'ailleurs les plus âgés. Bien qu'étant en majorité de la même faculté, les participants appartiennent à des départements (filières) différents comme l'illustre la figure 5.1 ci-dessous.

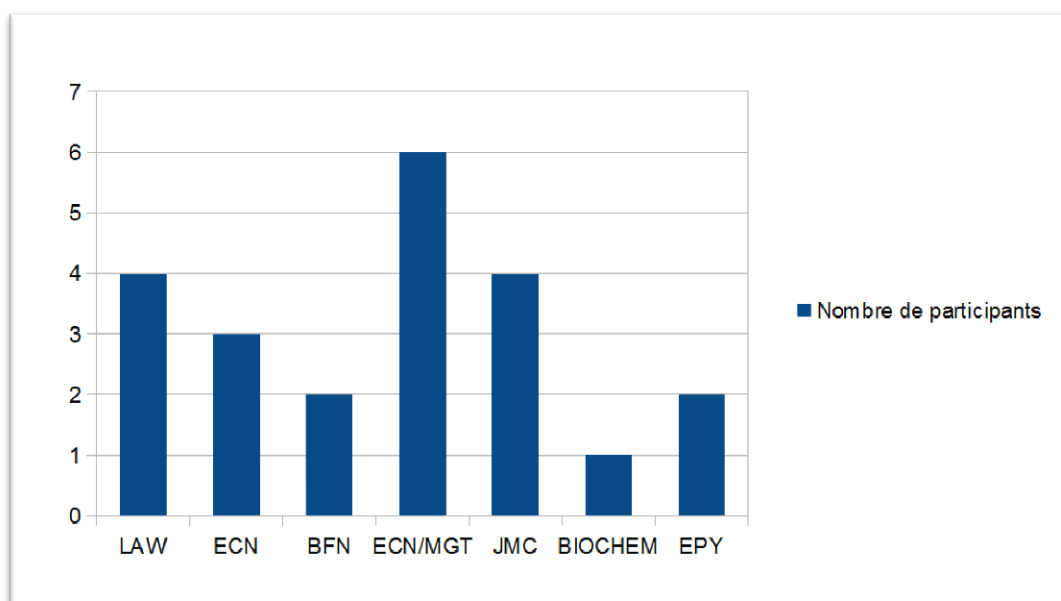


Figure 5.1 : Participants par filière

La majorité des participants viennent du département d'économie et de gestion (ECN/MGT), suivi par les départements de droit et de journalisme et communication de masse (JMC) qui ont chacun 4 étudiants participants. 3 étudiants viennent du département d'économie (ECN), 2 de banque et finances (BFN), de biochimie et 2 qui viennent de psychologie éducationnelle. Seuls les étudiants de droit et de journalisme sont en première année ; le reste est au niveau 300, c'est-à-dire en deuxième année.

Motivation et compétence en français

68% des participants ont arrêté d'apprendre le français en cinquième année de collège. 22% ont eu des cours de français jusqu'en terminal tandis que 10 % ont déclaré que cette question ne s'appliquait pas à leurs cas. Il s'agit en fait des participants qui ont fait les études secondaires dans le sous-système francophone. 12 des 22 participants affirment qu'ils assistaient au cours de français durant leurs années du secondaire parce qu'ils s'intéressaient à la langue française. 3 participants avouent qu'ils évitaient les cours de français, et 3 autres affirment qu'ils assistaient au cours parce qu'ils n'avaient pas le choix. Ils sont 36% à penser que, lorsqu'ils quittent le lycée, ils ont un bas niveau en français. 18% ont un niveau moyen. C'est le même pourcentage de participants qui pensent avoir un bon ou un très bon niveau. Seuls 9% d'entre eux déclarent avoir un niveau excellent. En ce qui concerne les compétences à communiquer, 45% des participants disent qu'ils étaient capables d'interagir dans un environnement d'expression française. 44% avouent qu'ils avaient besoin de gestes pour comprendre et se faire comprendre, et 15% d'entre eux n'étaient pas capables de communiquer du tout.

Les étudiants que j'ai recrutés pour cette phase pilote sont locuteurs de plusieurs langues. Le français, l'anglais, le pidgin English et la langue maternelle. Pour près de la moitié d'entre eux (45%), l'anglais est la langue utilisée pour la communication avec les amis, à l'école, à la

maison et avec les membres de la famille. Le français n'est utilisé que par trois personnes dans les mêmes situations. A un faible pourcentage, les autres langues sont également sollicitées dans les contextes de communication décrites ci-avant comme l'illustre la figure 5.2 suivante.

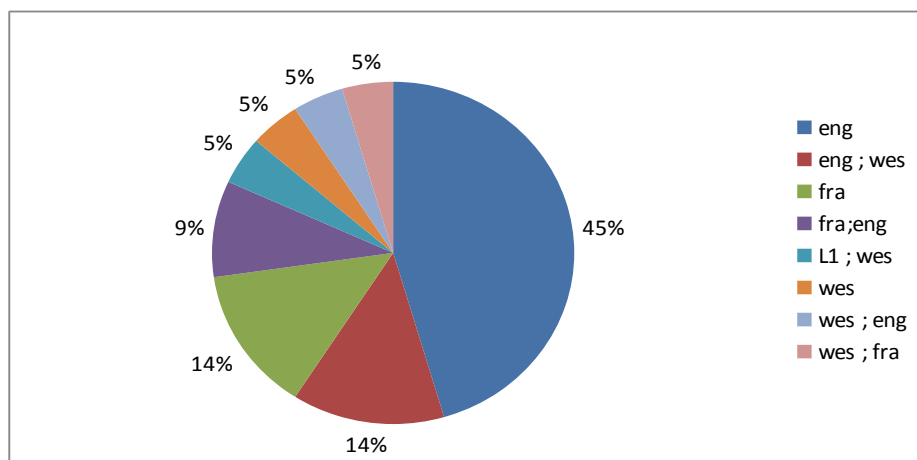


Figure 5.2 : langue parlée par les participants, à la maison, au campus avec les amis et en famille.

Parmi les raisons pour lesquelles ils s'inscrivent au cours de français fonctionnel, les sujets placent en première position et par ordre d'importance, le fait qu'ils souhaitent acquérir des connaissances et parler le français. Le désir de d'acquérir le français (13 voix) primerait donc sur la nécessité de valider l'unité de valeur (9 voix) et le fait qu'ils soient obligés de faire le cours, placé à la troisième position (7 voix). Pour tous les participants, le français est une langue internationale importante pouvant faciliter leur intégration dans la société camerounaise et à l'étranger. Une seule personne seulement ajoute qu'il est aussi langue de domination. Les étudiants recrutés pour le projet ont tous déjà validé le FRE 101, la première partie du cours de français fonctionnel qui se tient au premier semestre. Seuls quatre parmi eux estiment qu'à la fin de cette première partie du cours n'est pas à même de communiquer dans les diverses situation de communication étudiées.

Les compétences en TIC

Des réponses données à la question de savoir quelle est la fréquence d'utilisation d'outils de communication, il ressort que le courriel, le forum, et le clavardage sont les outils les plus fréquemment utilisés. En effet, 18 étudiants utilisent le courriel au moins une fois par semaine. A cette même fréquence, le forum et le clavardage sont utilisés par 12 et 15 étudiants respectivement. Le blog et la visioconférence sont les outils que plus de la moitié des étudiants n'a jamais utilisés. Il est à noter que parmi les étudiants recrutés, seuls quatre affirment n'avoir jamais fait usage du forum de discussion (voir figure 5.3).

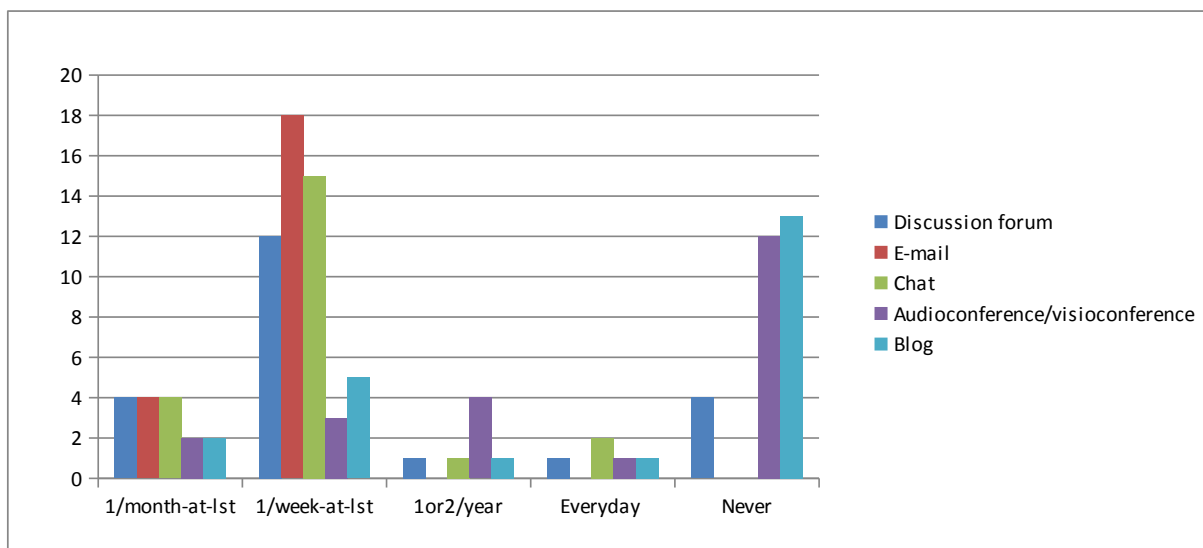


Figure 5.3 : Fréquence d'utilisation d'outils de communication.

Tous les étudiants interrogés savent utiliser Internet ainsi que le logiciel de traitement de texte à l'exception de deux qui avouent être incapables de saisir éditer et sauvegarder un document sous « *word* » par exemple. En ce qui concerne Internet, ils y ont accès à 73% à partir des cybercafés seul un étudiant à la possibilité de se connecter à partir de la maison. Le campus est un autre lieu de connexion où les étudiants interrogés peuvent avoir accès à Internet, mais ils ne sont que deux à y aller. En somme, les participants à ce projet ne se connectent en majorité qu'en dehors de chez eux. Leur utilisation du réseau est hebdomadaire dans la mesure où près de 10% d'entre eux le font deux fois par semaine et 8% se connectent une fois en une semaine également. S'ils vont sur Internet, c'est d'abord pour faire des recherches afin de compléter leurs cours. Tous affirment que c'est la raison première qui les pousse à aller sur la toile. Faire du clavardage et consulter leurs courriels sont deux autres activités menées par les étudiants sur Internet. Ce sont des étudiants qui, pour 73% d'entre eux, n'ont jamais eu d'expérience d'apprentissage médié par la technologie, Internet en particulier.

Compétences interactionnelles.

Pour percevoir cette caractéristique chez les participants à cette phase pilote, il leur a été demandé d'indiquer leur manière d'étudier. A 73%, ils ont répondu qu'ils travaillent tant en groupe qu'individuellement. Mais le pourcentage de temps passé en apprentissage individuel est plus élevé. 86% d'entre eux passent consacrent entre 60 et 95% de leur temps d'étude au travail individuel.

Les groupes de travail

Comme cela a été mentionné à la page 122, les étudiants recrutés ont constitués deux groupes distincts devant travailler sur deux environnements distincts. Dans chaque groupe ensuite, ont été créés des sous-groupes pour faciliter et rendre pratiques les discussions dans les forums. Le tableau ci-dessous résume ces constitutions.

Groupes	Sous-groupes	Participants (codes)
AR	AR1	Armel (<i>efar1</i>), Kelly(<i>afar1-1</i>), Fidèle(<i>afar1-2</i>), Nuria(<i>afar1-3</i>), Queenta (<i>afar1-4</i>), Derrick (<i>amar1-5</i>), veronica(<i>afar1-6</i>), Carole(<i>afar1-7</i>)
	AR2	Lorna (<i>afar2-1</i>), Merlise (<i>afar2-2</i>), Easterline (<i>afar2-3</i>), Lesly (<i>efar2</i>) Levai (<i>afar2-4</i>), Vernat (<i>afar2-5</i>), Sandrine (<i>afar2-6</i>), Jane Francis (<i>afar2-7</i>)
X	X1	Prodencia (<i>afx1_1</i>), Collins (<i>amx1_2</i>), Luis (<i>amx1_3</i>), Frankly (<i>amx1_4</i>), Audrey (<i>afx1_5</i>), Dimitri (<i>emx1</i>), Nevie (<i>amx1_6</i>), Agnès (<i>afx1_7</i>)
	X2	Bismark (<i>amx2_1</i>), Vanessa (<i>afx2_2</i>), Agnes (<i>afx2_3</i>), Elisa (<i>efx2</i>), zulesie (<i>amx2_4</i>), lyzette (<i>afx2_5</i>), Constantin <i>amx2-7</i>

Tableau 5.1 : Groupes et sous-groupes de travail

En ce qui concerne la modalité de constitution des sous-groupes ci-dessus, ceux-ci ont été fait de manière aléatoire. Compte n'a pas été tenu des niveaux des uns et des autres ou des affinités. Toutefois, la présence des experts s'est faite de manière raisonnée. Je me suis arrangé à ce que chaque sous-groupe ait un expert francophone.

Les experts

Ce sont des étudiants francophones. Ils ont un niveau de français plus avancé que celui des autres membres du groupe. Ils ont pour fonction principale d'assurer certaines tâches d'accompagnement. Ils pouvoient notamment des rétroactions correctives à leurs pairs. Ils ont d'ailleurs eu quelques minutes de formation et de préparation à ce nouveau rôle qu'ils étaient appelés à jouer dans les plateformes. Ainsi, les codes « efx2 », « emx1 », « efar2 » et « efar1 » renvoient-ils respectivement à l'expert féminin du groupe X2, l'expert masculin du groupe X1, l'expert féminin du groupe AR2 et l'expert féminin du groupe AR1.

Tous ces acteurs ont pris part à des activités selon un cheminement défini par le scénario pédagogique cf. 3.3.6. L'ensemble des tâches et activités à réaliser par les acteurs de la formation dans le cadre d'une leçon, sont réparties sur les deux environnements qui constituent le dispositif. Le tableau synoptique du déroulement des activités ci-dessous permet de se faire une idée de ce qui été fait, de l'assiduité des apprenants et surtout des problèmes rencontrés.

Calendrier Melff en termes de semaine de travail et par rapport au calendrier du second semestre 2012 à l'université de Buea		Déroulement de Melff pilote			Forum/ module étudié et activité réalisée
		Nombre de stagiaires présents	événement	Problèmes rencontrés	
Avant semaine 1	Avant première semaine de travail		<ul style="list-style-type: none"> - Elaboration des différents environnements de formation (Moodle, <i>VoiceForum</i>) - Rencontre avec les responsables de l'université en vue de solliciter leur appui - Vérification des machines qui vont servir pour le travail en ligne 	Logiciel Java pas installés sur les machines. Problème résolu.	
Semaine1 Du 09-14/04/12	Avant première semaine de travail		Pas d'activité	Report d'une semaine de la date de rentrée	
Semaine2 16 – 21/04/12	Avant première semaine de travail		Pas d'activité directement liée au projet Melff. Début des inscriptions des quelques 5000 étudiants dans les différents groupes disponibles.	Bien que les cours aient repris en début de semaine (le 16), les inscriptions dans les groupes ne démarrent que le 19.	
Semaine3 23 -27/04/12	Première semaine de travail	15 stagiaires du groupe (AR) présents au centre Informatique 8 à l'heure et 4	<ul style="list-style-type: none"> - Choix de deux groupes pour l'expérience : « AR » le mardi en présentiel et « X » le vendredi en présentiel. - Recrutement des stagiaires lors des sessions en salle de classe à travers l'ouverture d'une liste (28 volontaires enregistrés pour le groupe AR (mardi 24/04/) et 16 pour le groupe X (Vendredi 27/04) - Première rencontre avec le groupe AR pour le distanciel jeudi 26/04/12. <ul style="list-style-type: none"> • Signature du contrat de consentement mutuel et remplissage du préquestionnaire • Prise en main de la plateforme à travers le premier module de la formation (poster un texte 	<ul style="list-style-type: none"> - Problème de maîtrise d'internet - Lenteur dans la saisie - Tâche réalisée partiellement 	Début du forum1 "qui est qui" du module 0

		retards.	de présentation – lire les autres messages et poser des questions et répondre aux questions sur sa présentation		
Semaine4 30/04/ - 05/05/12	Deuxième semaine de travail	12 stagiaires du groupe X présents	<p>- Mardi 1^{er} Mai, fête du travail. Pas de rencontre en présentiel avec AR,</p> <p>- rencontre IT Centre avec le groupe X décalé à Mercredi après-midi.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Signature du contrat de consentement mutuel et remplissage du préquestionnaire • Pris en main de <i>Moodle</i> et essai de prise en main de la plateforme <i>VoiceForum</i> <p>- pas de rencontre IT centre le jeudi avec le groupe AR parce qu'il n'y pas eu de présentiel Mardi.</p>	<p>Non maîtrise de l'outil informatique par certains stagiaires.</p> <p>Travail pas vraiment effectif à cause de Java qui a été désinstallé des machines.</p>	Début du forum " <i>qui est qui</i> " du module0 pour prise en main de <i>VoiceForum</i>
Semaine5 (07 -11/05/12)			Congé (Jeux Universitaires) :		
Semaine6 14 -18/05/12	Troisième semaine de travail	<p>14 stagiaires du groupe AR Présents</p> <p>8 stagiaires du groupe X présents</p>	<p>Reprise des cours</p> <p>Pas de rencontre mardi 15/05/ parce que pas de rencontre présentielle du groupe X la semaine précédente. Mais grâce au férié du jeudi 18/04, double rencontre avec les deux groupes après accord par téléphone avec le groupe X et en présentiel avec groupe AR.</p> <p>Dans le groupe AR de 12-14h</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suite de l'activité du module précédent sur les présentations 	<p>Difficultés à installer java sur les machines.</p> <p>7 absences dans le groupe X</p> <p>Deux machines installées pour huit personnes</p> <p>Abandon de l'aspect oral de <i>VoiceForum</i></p>	Suite et fin du forum1 du module 0 dans les deux groupes

			<p>Dans le groupe X :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un apprenant A poste un message oral, un apprenant B l'écoute et le transcrit et après s'engage une discussion à l'écrit entre les deux sur le fond et la forme du texte 		
<p>Semaine 7</p> <p>21-25/05/12</p>	<p>Quatrième semaine de travail</p>	<p>14 stagiaires du groupe X présents</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontre avec le groupe X (mardi 22/05), Activité du jour réalisée partiellement. - Rencontre jeudi 24/05 annulée à cause de coupure d'électricité 	<p>arrivée tardive des stagiaires</p> <p>lenteur dans la saisie</p> <p>incapacité à gérer plusieurs onglets</p> <p>Coupure d'électricité pendant plus d'une heure</p>	<p>Début du forum2 « <i>parler des activités quotidiennes</i> » module 1</p>
<p>Semaine 8</p> <p>28/05/-01/06/12</p>	<p>Cinquième semaine de travail</p>	<p>8 stagiaires du groupe X présents</p> <p>13 stagiaires présents dans le groupe AR</p>	<p>Rencontre avec le groupe X (Mardi 29/05) continuation la tâche de la session précédente dans sa phase 2. Pas la phase 3 à cause d'interruption de la connexion Internet</p> <p>Avec le groupe AR (jeudi (31/05), phase 1 et 2 du forum module 1. Phase 3 renvoyée</p>	<p>Problème de connexion qui ne permet de terminer le travail avec le groupe X</p> <p>7 absents dans le groupe X</p>	<p>Forum2 module 1 suite</p>
<p>Semaine 9</p> <p>04 – 08/06/12</p>	<p>Sixième semaine de travail</p>	<p>9 stagiaires présents dans le groupes X</p> <p>11 stagiaires dans le groupe AR</p>	<p>Travail sur la phase 3 de la tâche réalisée dans la session précédente dans les deux groupes.</p> <p>Activités autocorrectifs dans <i>Moodle</i></p>	<p>8 absents dans le groupe X et cinq dans le groupe AR</p>	<p>Forum 2 module 1 suite et fin</p>
<p>Semaine 10</p> <p>11 - 15/06/12</p>	<p>Septième semaine de travail</p>	<p>9 stagiaires présents dans le groupe X</p>	<p>Tâche du forum 3 partiellement réalisée dans les deux groupes :</p>	<p>retard des stagiaires dû aux rattrapages organisés dans leurs départements</p>	<p>Forum 3 module 2 « <i>Parler des quantité</i> »</p>

		10 stagiaires présents dans le groupe AR	Chaque stagiaire présent poste un message exprimant en quantité ce qu'il compte apporter à une fête où il/elle est invité(e). Ensuite il lit les messages es autres et leur pose des questions	respectifs	
Semaine 11 18- 22/0612	Huitième semaine de travail	9 stagiaires présents dans le groupe X 10 stagiaires présents dans le groupe AR	Suite de la tâche entamée dans lors de la séance précédente : Les textes produits sont mis en commun par le tuteur et les apprenants discutent sur sa forme et son fond.	Absences du tiers des stagiaires dans chacun des groupes Beaucoup de retard accusé dans le début des activités	Forum 3 module2 suite et fin
Semaine 12 25 -29	Neuvième semaine de travail	12 stagiaires présents dans le groupe X	Première phase de l'activité réalisée dans les deux groupes : Lecture d'un texte en anglais en anglais portant sur un texte un accident de la circulation. Chaque apprenant le résume en suite en ces propres mots. Les textes sont revus et corrigés par le tuteur ou les experts Rendez-vous pris avec l'accord de tous les participants pour une ultime session la semaine suivante.	Arrivée tardive des stagiaires Microcoupures d'électricité Instabilité d'internet	Forum 4 module 4
Semaine 13 02 -07/07/12	Dixième semaine de travail	26 stagiaires des deux groupes.	Incapacité de terminer la tâche du forum 4 Remplissage du post questionnaire	Pas d'accès au centre informatique. Il est fermé à cause d'un cambriolage	Forum 4 module 4 inachevé Post questionnaire rempli

Tableau 5.2: Tableau synoptique du déroulement de *Melff pilote*

5.2.2 Présentation et analyse qualitative et quantitative des données de la phase pilote

Malgré les difficultés rencontrées, notamment la mauvaise qualité de la connexion Internet, les jours fériés, les absences des stagiaires etc. qui ont considérablement affecté le bon déroulement du projet, Les échanges qui ont eu lieu entre les acteurs dans les différents espaces de discussion ont produit des données que j'ai pu recueillir. Malgré le traitement qui y a été fait, je n'ai pas trouvé pertinent d'en présenter les résultats ici dans la mesure où l'objectif premier du choix de cette plateforme était la mise sur pied d'un forum de discussion oral. Celui-ci s'est avéré impossible dans les conditions décrites un peu plus haut. Alors, j'ai préféré exploiter les données issues de *Moodle*, la plateforme qui sera utilisée lors de la phase d'expérimentation. Je présente ici, celles issues de la plateforme *Moodle*. Ces données ont été récupérées dans un fichier sous format Excel. Après avoir défini un corpus d'étude, j'ai procédé à une analyse quantitative et qualitative. Il s'agissait pour moi d'une part de mesurer la participation des acteurs à travers le nombre messages postés, et d'autre part de déterminer la quantité et la qualité des interactions qu'il y a eu entre eux. En ce qui concerne le nombre de message, j'ai été guidé par les critères suivants : nombre de messages par utilisateur, nombre de messages des facilitateurs (experts, enseignant), nombre de messages par forum et nombre de messages par fil de discussion. Pour déterminer ces informations, je me suis servi de la fonction "tableau croisé dynamique" du tableur Excel. Je présente dans les différentes figures ci-dessous les statistiques de chaque sous-groupe par rapport aux critères énumérés ci-dessus.

5.2.3 Analyse quantitative

5.2.3.1 Nombre de messages par forum

La figure 5.4 présentent les nombres de message par forum dans les deux sous-groupes.

L'on remarque que l'intensité des activités est différente dans les deux groupes. Le forum1 est celui qui enregistre le plus de messages dans le sous-groupe AR2 alors que dans le sous-groupe AR1, c'est le forum3 qui est le plus actifs. Ce forum occupe la troisième place en termes de nombre de messages dans le sous-groupe2, et la même place est occupée par le forum 2 dans le sous-groupe1. Dans les deux sous-groupes le forum 4 enregistre le moins de voix. Au regard du nombre total de messages par sous-groupe (255 messages pour le premier contre 262 pour le deuxième), on remarque qu'il n'y a pas une grande différence. Toutefois, on ne peut s'empêcher de s'interroger sur le fait que le forum 2 recueille plus de la moitié des messages dans le groupe 2 alors que dans l'autre groupe, les messages sont presque équitablement repartis si l'on ne considère pas le forum 4. Vu le nombre de message par forum, il est apparu intéressant de savoir quelles étaient les proportions de messages par participants et par forum.

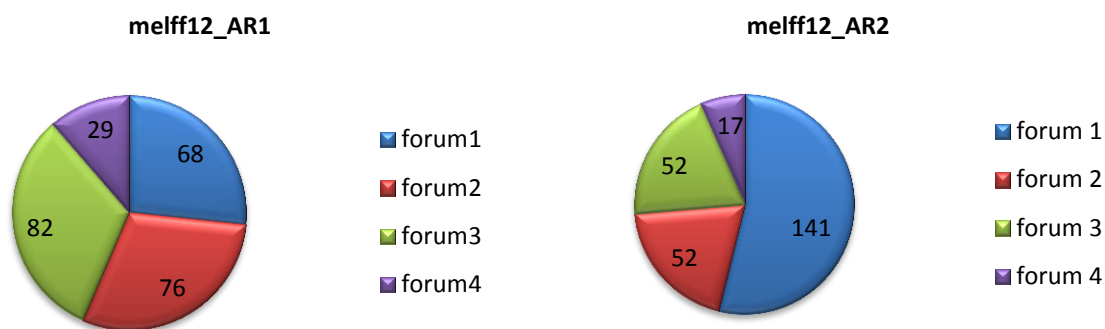


Figure 5.4: Représentation du nombre de messages par forum et par sous-groupe

5.2.3.2 Nombre de Messages par utilisateur

Lors de cette phase expérimentale du projet, la participation des stagiaires a été inégale. Certains ont posté plus de messages que d'autres dans les deux sous-groupes en étude ici. Cela est dû à la motivation de chacun et à son assiduité aux séances de travail. En effet, des apprenants comme Jane Francis (afar2-7 dans les figures ci-dessous) ou encore Carole (afar1-7) ont brillé par leurs irrégularités, expression d'un certain manque de motivation. D'autres par contre, ont assisté à toutes les séances et contribué de par leurs publications à l'animation des discussions dans leurs groupes respectifs. C'est le cas par exemple de Julie (afar1-3) ou de Lorna (afar2-1) qui ont respectivement 42 et 46 messages chacune comme on peut le voir dans les histogrammes de la figure 5.5 ci-dessous.

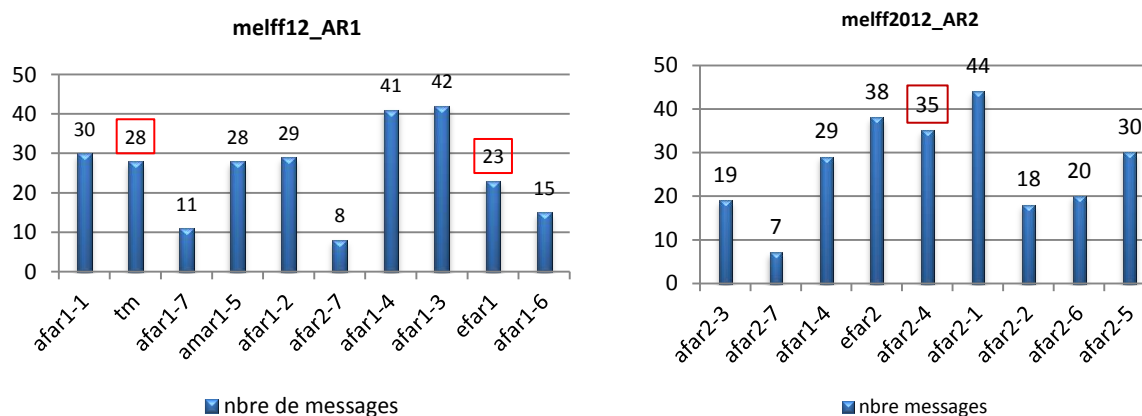


Figure 5.5 : Nombre de messages par utilisateur

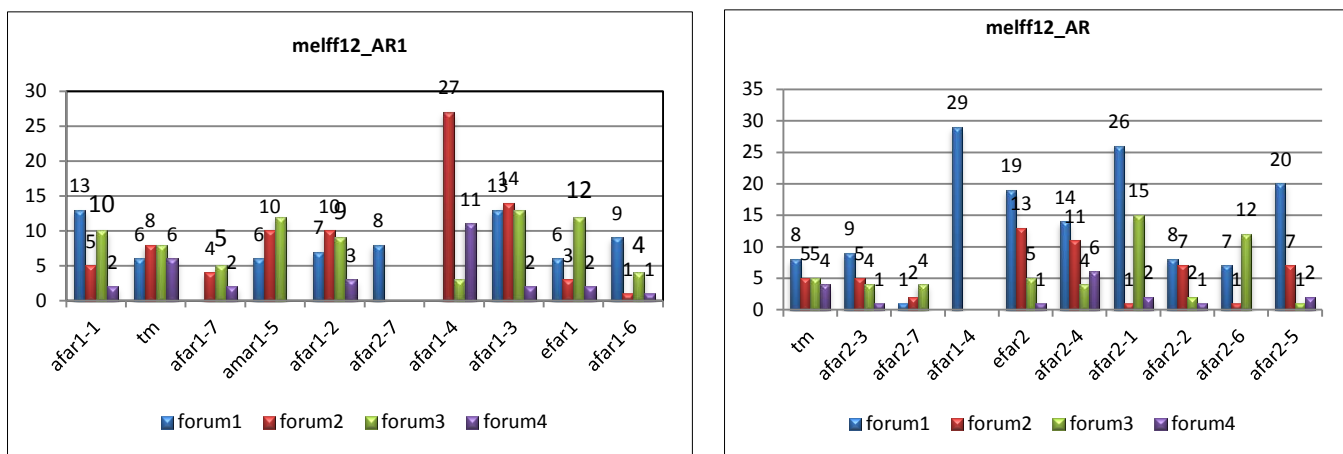


Figure 5.6 : Nombre de messages par utilisateur et par forum

Les données de la figure 5.6 ci-dessus paraissent incohérentes car les stagiaires afar1-4 et afar2-7 se trouvent dans les deux sous-groupes. En fait, après le premier module, il a fallu équilibrer les niveaux dans les groupes. C'est pour cela qu'après le premier forum, j'ai fait cette permutation entre afar-4 qui avait le niveau de débutant et afar2-7 qui avait le niveau d'intermédiaire, espérant ainsi renforcer le groupe pour avoir plus d'animation. Malheureusement, cette stagiaire s'est illustrée par son inactivité (sept messages seulement). Quant à afar1-4, elle a été prolifique quantitativement (quarante et un messages). Mais qualitativement, ses productions n'ont pas apporté grand-chose à la dynamique des discussions. Le plus souvent, il s'est agi de mots, ou de phrases n'ayant aucun lien avec les publications précédentes.

5.2.3.3 Nombre de messages facilitateurs

En ce qui concerne les messages des facilitateurs, leurs contributions se situent autour de la moyenne 25.5 messages dans le groupe AR1 : tuteur (tm) 28 messages, expert (efar1) 23 messages. Dans le groupe AR2, 35 messages ont été postés par l'apprenant expert qui avait la charge de l'animation tutorale de ce groupe. Une rapide comparaison, nous fait remarquer que même si les contributions sont un peu plus équilibrées dans le groupe AR1, force est de constater que l'expert dans le groupe AR2 a produit plus de messages que chacun des facilitateurs de l'autre groupe. Cf. Tableau 5.3

Pour résumer, 517 messages ont été produits par les deux groupes qui ont travaillé sur la plateforme *Moodle*. Parmi ces messages, quatre-vingt-trois seulement ont été produits par les facilitateurs. Ce qui donne un pourcentage de 16%, donnant à croire que beaucoup de messages du forum n'auraient pas reçu de réaction.

	Nombre de messages	Messages tuteurs	% total messages tuteur
Total	517	83	16

Tableau 5.3 : Nombre et pourcentage de messages des facilitateurs par rapport au nombre total de messages

Face à cette apparente faible contribution des experts qui étaient chargés de fournir des rétroactions aux messages des apprenants, il a semblé intéressant de savoir quel était la nature des échanges dans les discussions. Etaient-ce de nature à faciliter un quelconque apprentissage ? Autrement dit, le projet Melff tel qu'il est conçu peut-il permettre aux étudiants de l'Université de Buea de passer d'un niveau n à un niveau $n+1$? Pour tenter de répondre à ces interrogations, j'ai mené une analyse qualitative sur les données recueillies. Analyse qui va faire l'objet de la partie suivante.

5.2.4 Analyse qualitative : étude des interactions

Rappelons que, les forums ont générés 517 messages. Ces messages étaient-ils constitutifs d'une certaine « *interactivité garante de l'apprentissage* » (Henri, 1992) ? Pour définir cette interactivité j'ai eu recours aux conceptions d'Henri France (1992) et de François Mangenot (2007).

5.2.4.1 Messages interactifs

S'inspirant de la définition de l'interactivité donnée par Bretz (1983), Henri France identifie les critères d'analyse permettant de préciser la contribution au processus d'apprentissage à distance de l'interactivité par les Téléconférences Assistées par Ordinateur (*T.A.O.*); notamment par l'interactivité véritable et la quasi-interaction. Pour Bretz l'interactivité véritable implique un émetteur d'information et un récepteur qui interviennent en alternance et intervertissent leurs rôles à chaque tour de parole. L'émetteur devient récepteur pendant que le récepteur devient émetteur. Henri opérationnalise cela en ces termes :

Pour qu'il y ait interaction véritable il faut donc trois actions :

- un message de A à B
- un message de B à A élaboré en fonction de l'information transmise par A
- un message de A en réponse à celui de B. (1992)

Elle précise que la quasi-interaction ne comporte que deux actions : un message de A vers B et un message de B vers A. Partant de ce point de vue d'Henri, je parle de messages interactifs pour désigner tout message faisant partie soit des interactions véritables soit des quasi-interactions. Il s'agit de message qui est une réaction ou une réponse à un autre message, ou bien un message qui appelle d'autres messages, bref un message qui par ses propriétés peut être considéré comme étant une "participation interactive". Selon Célik (2011)

Il y a participation interactive non seulement quand une contribution répond explicitement à une autre générant un fil de discussion, mais également quand les participants construisent leur savoir en s'appuyant sur les contributions des autres participants, en faisant des références explicites ou implicites aux messages des autres.

Ainsi donc, A partir de ces éclairages terminologiques, on peut 458 messages interactifs comme indiqué dans le tableau 5.4 ci-dessous.

	Nombrede messages interactifs
Group_AR1	220
Group_AR2	238
Total	458

Tableau 5.4 : Nombre de messages interactifs et distributions par sous-groupe

5.2.4.2 Les dialogues réflexifs

Plus d'un tiers des messages du corpus est interactif, sachant que l'interaction favorise l'apprentissage, il est désormais question de savoir si ce corpus renfermait des échanges témoignant d'un quelconque apprentissage pendant les interactions et dans l'expérience en général.

Pour ce faire, j'ai adopté la terminologie proposée par Lamy et Goodfellow (1998) pour caractériser les échanges entre participants d'un forum de discussion, notamment le monologue, la conversation et le dialogue réflexif ;

- le "monologue" est un message solitaire – qui peut avoir été inspiré par des messages postés par d'autres participants, mais il ne fait pas référence à ceux-ci, et ne requiert ni ne suggère de réponse.
- le "dialogue réflexif" s'applique aux interactions impliquant une réflexion sur la langue.
- enfin le terme "conversation" désigne des échanges de type purement socio-affectif.

Les dialogues réflexifs, les échanges incluant une réflexion sur la langue sont le point focal de cette analyse. Il y a dans le corpus des échanges aboutis, qui correspondent aux interactions véritables de Bretz, et que j'appelle ici Dialogue Réflexifs Réussis (DRR). Il y a également dans ce corpus des échanges sur la langue qui ne sont pas aboutis, appelés ici Dialogues Réflexifs Incomplets(DRI). La différence établie entre un DRR et un DRI est qu'avec un DRR, on est dans le cadre d'une interaction qui fait effet. Une interaction à laquelle l'apprenant remarque que son ou sa partenaire dans la conversation fait explicitement ou implicitement des corrections (Gass, 2002). L'attention de celui qui est en situation d'apprentissage est attirée sur la ou les formes déviantes de son discours amenant celui-ci à produire des énoncés modifiées. Avec un DRI, nous sommes dans le cadre d'une interaction qui porte sur la langue mais qui n'est pas complète. En d'autres termes, il s'agit d'un échange dans lequel

la négociation de sens est interrompue sans que l'on ait l'impression que l'apprentissage a eu lieu, dans la mesure où il n'y a pas production d'un résultant modifié. Les corrections faites par le partenaire de l'apprenant ne sont pas prises en compte par ce dernier. Du moins les données telles qu'elles se présentent dans le cas des DRI ne nous permettent pas de dire que l'apprenant a appris des corrections qui ont été explicitement ou implicitement apportées à son énoncé. Cf. figure 5.7

locuteur	Titre du message	Contenu
afar2-7 Jane francis 14/06/2012 14:50:44,		En venant pour la fete, j'apporterai de la viande(soya) et du poulet... j'apporterai aussi une bouteille de jus et un cadeau pour Paul. je vais l' offrir une chaussure et un chapeau rouge comme cadeau
tm blaise 14/06/2012 15:00:33	Petite correction	Jane francis, on offre quelque chose à quelqu'un est-ce que tu peux reprendre ta dernière phrase?
afar2-7 Jane francis 14/06/2012 15:23:33	Re: petite correction	je vais lui offrir une chaussure et un chapeau rouge comme cadeau
tm blaise 14/06/2012 15:36:47	Re: petite correction	C'est bien
afar2-7 Jane francis 14/06/2012 15:40:48	Re: petite correction	Merci monsieur

Figure 5.7: exemple de DRR où l'attention de l'apprenant est explicitement attirée sur la forme déviante de son énoncé, l'amenant à la modifier pour obtenir une forme correcte

La figure ci-dessus présente l'exemple d'un dialogue réflexif réussi entre un apprenant et son tuteur. Suite à la production de l'apprenant, le tuteur attire son attention sur l'utilisation erronée de du pronom complément et lui propose une correction implicite qui consiste à rappeler à l'apprenant la règle qui sous-tend l'utilisation de cette catégorie grammaticale. Celui-ci repère la faute et produit un énoncé modifié qui permet de penser que cette notion a été acquise et que potentiellement il y a eu apprentissage.

Contrairement à l'exemple de la figure 5.7, la figure 5.8 ci-dessous donne à voir un exemple de dialogue réflexif incomplet entre une apprenante et une apprenante experte. La dernière attire l'attention de la première apprenante en reformulant explicitement son énoncé. Mais malheureusement, l'échange s'arrête sans que l'on sache si l'apprenante a pris connaissance des corrections effectuées ou non. En tout cas on peut dire de cette séquence qu'elle n'est pas potentiellement acquisitionnelle.

Locuteur	Titre du message	Contenu
efar2 leisly 26/04/2012 16:25:23	Re: présentation	Salut! je m'appelle Leisly et je suis au departement de"journalism and mass communication... J'aime beaucoup visionner surtout les films romantiques; je deteste le sport en particulier le football ... Je suis très heureuse de faire votre connaissance. je suis là pour vous aider. A plus!
afar2_4 levai 26/04/2012 16:42:05	Re: présentation	pourquoi tu detest le sport tu ne sais pas que ce bon pour les fille? ques-ce que ce bon dans ton programme
efar2 leisly 26/04/2012 16:51:49	Re: présentation	c'est juste que je suis nulle en ... Et je ne comprends pas bien ta question.
efar2 leisly 26/04/2012 17:08:02	Re: présentation	On dit : pourquoi tu détestes le sport? Ne sais-tu pas que c'est bien pour les filles? ... tu dois conjuguer le verbe détester à la deuxième personne de singulier et ce verbe doit prendre «s» ... j'ai séparé l'une de tes phrases en deux parce que ... ceci permet de mieux respirer en parlant et de mieux comprendre ce que tu dis .Et ta dernière phrase je ne la comprends pas.

Figure 5.1: Exemple de DRI dans lequel l'on peut voir que la réflexion sur la langue n'a pas donné lieu à un énoncé modifié de la part de l'apprenant. Ce qui fait penser que l'apprentissage n'a pas eu lieu.

Au total donc, soixante-treize dialogues réflexifs ont été comptabilisés parmi lesquels e vingt-six dialogues réflexifs réussis contre quarante-sept dialogues réflexifs incomplets ;

	Dialogues réflexifs	DRR	DRI
Group_AR1	35	12	23
Group_AR2	38	14	24
total	73	26	47

Tableau 5.5 : Nombre de dialogues réflexifs de DRR et de DRI

Les vingt-six dialogues réflexifs réussis correspondent à soixante-sept messages interactifs tels que définis un peu plus haut dans cette partie. Et par rapport à l'ensemble des 458 messages interactifs recueillis, cela représente une faible proportion : 13% seulement.

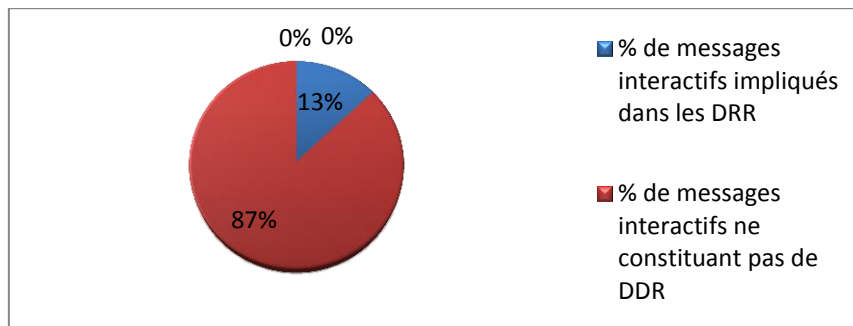


Figure 5.5.2 : Proportion de messages interactifs constituant les DRR par rapport au nombre total de messages interactifs

Au regard de la figure 5.9 ci-dessus, il apparaît clairement qu'il y a eu, pendant la phase pilote de notre projet, très peu d'échanges pouvant permettre de dire que l'apprentissage a été facilité. Aussi fallait-il à savoir quelles pouvaient en être les causes. Il se trouve que beaucoup de messages n'avaient pas reçu de rétroaction de la part du tuteur ou des experts, à cause (peut-être) de la nature quasi synchrone des échanges qui a fait qu'ils soient submergés de message. La structure des activités et la nature des instructions données ont fait que les stagiaires s'engagent dans des corrections sur la forme et le sens à la fois, et pour certains sans en avoir les capacités.

Alors, quelques leçons ont été tirées quant à la phase d'expérimentation proprement dite qui devait suivre, à savoir :

- Faire en sorte que les tuteurs et les experts fassent le plus de rétroactions possibles
- Utiliser les différents temps ou phases d'un forum pour amener les stagiaires à travailler d'abord sur la forme et ensuite sur le sens.
- Donner aux stagiaires le temps de préparer leurs messages, du moins les premiers qui sont des réactions aux consignes données.
- Donner également l'occasion aux tuteurs et experts de lire les messages et engager les apprenants dans des dialogues réflexifs réussis.

Au regard de ce qui précède, l'on pourrait penser que le dispositif *Melff pilote* tel qu'il a été implémenté, n'a eu aucun apport pour le cours de français fonctionnel pour lequel il a été conçu, ou même pour les étudiants qui l'ont testé. L'analyse des données issues du post questionnaire nous fait croire que *Melff pilote* a eu un apport non négligeable sur l'expérience d'apprentissage des stagiaires. En effet 100% d'entre eux estiment que les activités autour des forums ont contribué à améliorer leurs compétences en écriture, notamment en ce qui concerne le vocabulaire et l'orthographe. Tous pensent que le projet leur a permis d'améliorer leurs connaissances du français. La moitié explique cela par le fait qu'ils ont bénéficié de plus de temps d'interaction en français et aussi, ils ont pu discuter avec des personnes dont le niveau était plus élevé que les leurs. Tous ont reconnu que *Melff-pilote* est un complément parfait à la formation qu'ils ont reçue en salle de classe. Les arguments avancés par ceux qui ont voulu bien expliquer leurs points de vue, sont que le

projet « *permet de passer de la théorie à la pratique* ». Ou encore qu'il constitue un « *environnement de révision pour les plus faibles* ».

En fin de compte, le projet *Melff* dans son aspect ingénierie de la formation a été satisfaisant. Sur le plan de la recherche, il a été mitigé mais encourageant. Il a permis aux stagiaires d'être exposés à un grand nombre d'intrants linguistiques qui ont pu capter leur attention. Comme ils le disent eux-mêmes, ils ont pu être sensibilisés à un certain vocabulaire ainsi qu'à l'orthographe. Cette conscience, ou plutôt cette attention comme le dit Robinson, (2003)., « *is the process that encodes language intrant, keeps it active in working and short-term memory, and retrieves it from long-term memory* " (C'est le lieu de penser que les stagiaires ont été exposés à des intrants compréhensibles de niveau supérieur n+1, et que même s'ils n'ont pas produit de résultants qui permettent d'attester de l'acquisitions de certaines structures présentes dans ces intrants, les ont traitées et stockées dans leur mémoire et pourront y recourir lors des productions futurs.

5.2.5 Suivi de la formation

A la suite du déroulement de la formation, la présente partie a pour objectif de rendre compte et mettre en exergue les différents éléments perturbateurs qui ont rythmé la vie du projet. Ce suivi a été rendu possible grâce à la tenue, tout au long du projet, d'un carnet de bord dans lequel les faits étaient consignés.

5.2.5.1 Les rencontres à l'IT Centre

Les premières semaines : prise en main des plateformes

Les rencontres à l'*IT centre* étaient destinées aux activités en ligne via les plateformes *Moodle* et *VoiceForum*. Deux jours avaient été retenus : le mardi et le jeudi. Les étudiants du groupe AR qui en présentiel se retrouvaient le mardi à neuf heures, devaient travailler à distance le jeudi sur la première plateforme. Les étudiants du groupe X de vendredi à onze heures devaient travailler à distance le mardi sur la deuxième plateforme.

La première rencontre pour les activités en ligne a eu lieu le jeudi 26 avril 2012. Sur les vingt-huit étudiants volontaires qui se sont inscrits en présentiel, quinze se sont présentées au centre informatique. C'est avec ceux-là que la formation a commencé. Il était question lors cette première rencontre d'amener les stagiaires à prendre en main la plateforme, à découvrir les différents outils dont ils devraient se servir lors de la formation. Ensuite, il a fallu montrer aux stagiaires comment accéder à la plateforme et s'inscrire dans un des sous-groupes de travail. Pour cela ils avaient à leur disposition un tutoriel expliquant le cheminement. Dès les premiers clics, j'ai immédiatement été confronté au problème d'utilisation d'Internet par certains stagiaires. Il fallait en effet saisir l'URL de la plateforme dans la barre d'adresse. Beaucoup le mettaient plutôt dans la barre de recherche du navigateur. Et quand bien même ils réussissaient, il n'était pas aisé pour eux de saisir tous les caractères qui constituaient l'adresse. Il est vrai aussi que les claviers dont certaines touches

ne correspondaient pas à ce qui y était écrit ne les ont pas beaucoup. Il a donc fallu que je fasse le tour des stagiaires pour résoudre les problèmes de chacun. A ce problème, il faut ajouter le fait que certains d'entre eux avaient des adresses emails qui ne fonctionnaient plus. J'ai dû leur en créer de nouvelles pour leur permettre de s'inscrire à la plateforme *Moodle*. La résolution de ces problèmes a pris beaucoup de temps et à la fin de la séance, seule la première partie de l'activité a pu être menée ; cette activité portait sur le module zéro. Malheureusement, cette journée n'a pas suffi.

Pour le groupe X, la première séance était prévue le mardi qui suivait le premier cours en présentiel (vendredi 27/04/2012). C'est au moment de prendre ce rendez-vous que les étudiants me rappellent que ce jour correspondait au 1^{er} mai qui est jour férié au Cameroun (fête du travail). Ce qui voulait dire qu'il n'était pas possible de rencontrer ni le groupe AR en présentiel ni le groupe X pour le distanciel. J'ai donc proposé à ce groupe X de nous retrouver plutôt le mercredi après-midi et tout le monde semblait d'accord (officiellement, aucun cours n'est programmé à l'université le mercredi après-midi). Anticipant sur les désistements, j'ai invité par téléphone des étudiants du groupe AR qui avaient exprimé leur désir de faire partir du projet mais qui étaient plutôt disponibles le jeudi après-midi. Ce mercredi donc, huit personnes étaient à l'heure. Pendant que nous attendions que le centre informatique se libère, deux autres stagiaires sont arrivés. La séance a commencé avec dix personnes. Deux autres personnes se joindront à nous plus tard.

J'ai commencé cette séance par la prise en main de *Moodle* puisque les exercices autocorrectifs s'y trouvaient et qu'il fallait également passer par là pour accéder à la plateforme *Voiceforum* qui était l'environnement où ce groupe devait échanger. J'ai été confronté à quelques difficultés. Outre les problèmes de maîtrise de l'informatique et des adresses emails non fonctionnelles, c'est surtout le travail sur la plateforme qui a été un obstacle. En effet, les stagiaires n'ont pas pu prendre en main *Voiceforum* parce que le logiciel *Java* qui devait permettre le fonctionnement du magnétophone intégré à la plateforme n'existait plus sur toutes les machines. C'est alors que le technicien de l'*IT centre*, m'a expliqué qu'ils ont paramétré leurs appareils de manière à ce que tout ce qui y est installé soit détruit lorsqu'ils sont redémarrés. Nous avons donc convenu d'installer *Java* peu avant et chaque fois que nous allions travailler sur cette plateforme. Jeudi après-midi la rencontre avec le groupe AR n'a pas eu lieu parce que le rendez-vous n'a pas pu être pris avant en présentiel (mardi 1^{er} Mai). Vendredi marquait le début des jeux universitaires et l'arrêt des cours. Je n'ai donc non plus rencontré le groupe X en présentiel. Il ne me restait qu'à reprogrammer cette séance de prise en main avec ce dernier groupe. Ainsi se sont déroulées les deux premières semaines de l'expérimentation.

Semaine du 14 mai au 18 mai 2012

L'expérience reprend après une semaine d'interruption. Le cours en présentiel a lieu le mardi 15 mai avec le groupe AR. C'est aussi le jour où le groupe X travaille à distance à l'*IT centre* dans l'après-midi. Mais comme les étudiants étaient en congé la semaine d'avant, le

présentiel qui devait précéder cette rencontre ne s'est pas tenu. Du coup, la rencontre du mardi 15 à l'*IT centre* n'a pas lieu faute de préparation. Profitant du fait que le jeudi qui suivait était un jour férié (c'est l'ascension)²⁵, J'ai pris le soin d'appeler individuellement tous les membres du groupe concerné pour une rencontre de "rattrapage" ce jour du 17 mai vers 12h. C'est-à-dire 3h avant la rencontre avec l'autre groupe.

Ce jeudi justement, avec le groupe AR, j'ai fait la deuxième partie de l'activité qui consistait pour les stagiaires à lire des messages qui avaient été postés lors de la séance précédente, à poser des questions aux auteurs, mais aussi de répondre si les questions leur reviennent. Tout s'est relativement bien déroulé.

Avec le groupe X, il était questions de découvrir les environnements de travail plus précisément *Voiceforum*. Cette activité de découverte s'est déclinée ainsi : dans l'espace forum aménagé de la plateforme, un apprenant se présente à l'oral et poste son message enregistré. Un apprenant B écoute ce message et le transcrit. Ensuite, une discussion s'engage entre les deux sur le fond et la forme du message transcrit. Les principales contraintes ce jour-là sont liées aux absences et aux problèmes techniques. En effet, j'ai enregistré sept absences sur les quinze étudiants attendus. Entre 12 heures et 14h, c'est-à-dire bien avant que les stagiaires n'arrivent, j'ai essayé avec l'aide du technicien d'installer le logiciel *Java* sur les machines. Quand la séance a débuté, seules deux machines avaient pu être installées. J'ai voulu les faire se succéder autour des ordinateurs mais la connexion Internet nous a rapidement découragés. Deux personnes seulement ont pu s'enregistrer et poster leurs messages oraux sur la plateforme. J'ai envisagé de continuer cette activité en dehors de l'*IT centre* en invitant les stagiaires à venir faire les enregistrements dans mon bureau. Même à ce niveau je n'ai pu obtenir que deux enregistrements. Face à cette énorme difficulté, j'ai jugé bon d'abandonner l'aspect oral de *Voiceforum* et du projet pour ne travailler que dans le forum écrit.

Semaine du 21 au 25 mai

Le forum du module 1 de la formation est abordé dans le groupe X le mardi 22. La présence est effective et les discussions aussi. Il s'agit pour les stagiaires de construire le weekend d'un étudiant fictif en décrivant ce que celui-ci fait habituellement. J'ai assigné à chacun des stagiaires présents une tranche horaire pour laquelle il ou elle doit imaginer les activités de l'étudiant. Cette activité prévue pour durer quinze minutes, constituait la première phase de l'exercice. Les stagiaires devaient dans un deuxième temps lire la somme des productions que j'ai faite et qui représente la description du weekend de l'étudiant, et puis s'engager dans une discussion sur le fond et la forme du texte qu'ils ont construit. Cette deuxième partie n'a pas eu lieu parce que l'heure impartie à la rencontre était arrivée à son terme. Une autre explication est l'arrivée tardive des stagiaires et la lenteur de certains dans la saisie des textes : (il faut souligner que les claviers sont en anglais et ils doivent passer par un

²⁵ Fête chrétienne catholique

site qui propose la saisie avec accents en français²⁶). Une autre cause est liée au fait que certains stagiaires ne savent pas gérer des onglets ou des fenêtres. La seconde partie est donc renvoyée à la prochaine rencontre.

Avec le groupe AR, la rencontre du jeudi 24 n'a pas lieu à cause d'une coupure d'électricité. L'attente a duré plus d'une heure. J'ai décidé d'acheter des tickets d'accès de deux heures chacun. Les stagiaires devaient passer les récupérer dans mon bureau pour se connecter au moins deux fois et faire les activités du module avant notre rencontre du jeudi 31 mai.

Semaine du 28 mai au 1^{er} juin

Le mardi 29 mai, avec le groupe X à l'*IT centre* nous avons commencé le travail sur la deuxième partie de l'activité commencée la séance précédente. Les corrections ont été faites sur les productions des stagiaires par les experts et moi. Ils ont revu leurs productions et les ont publiées. Certains ont posé des questions auxquelles des réponses ont été apportées. Au moment de passer à la phase finale qui consistait pour nous à résumer les productions et demander les avis, nous avons perdu la connexion. Encore une fois nous avons dû acheter des tickets d'accès pour que les étudiants puissent se connecter et terminer l'activité avant notre prochaine rencontre.

Le Jeudi 31, c'était la rencontre avec les stagiaires du groupe AR. Ceux à qui nous avons acheté des tickets de connexion en début de semaine. Seuls quelques-uns ont pu se connecter. Certains ont avancé que le temps s'est épuisé sans qu'ils ne postent leur message. Par conséquent, c'est lors de la rencontre que la majorité a posté leurs messages. Il a été ensuite question de lire les messages les uns des autres et de poser des questions. Après cette tâche, j'ai fait le résumé des productions que j'ai publié afin que chacun dise ce qu'il en pense. Malheureusement l'heure de fermeture du centre informatique est venue et il fallait partir.

Semaine du 4 juin au 8 juin

Avec le groupe X, La dernière partie de l'activité non achevée la semaine d'avant est traitée. J'ai constitué un texte à partir des productions de chaque apprenant quant à la journée de l'étudiant fictif. L'essentiel de cette séance a porté sur la discussion autour ce texte. Pour terminer la séance, je n'ai pas voulu entamer un nouveau module. J'ai donc invité les stagiaires à faire les exercices autocorrectifs sur *Moodle* et aussi à prendre connaissance du sujet du forum du prochain module afin de préparer leurs productions pour la prochaine rencontre.

La rencontre du jeudi 7 avec le groupe AR porte principalement sur la dernière partie du module1. J'ai fait la somme des productions des stagiaires quant à la construction de la journée de l'étudiant. Ceux-ci ont engagé des discussions. Il a fallu Ensuite passer au module

²⁶http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/lettres_accentuees.htm#.UoYDlCdaUk

suivant et à ses activités. J'ai également demandé aux membres de ce groupe de prendre connaissances des consignes de la prochaine tâche pour préparer chacun son texte en vue de la prochaine rencontre.

Semaine du 11 juin au 15 juin

J'ai rendez-vous comme tous les mardis avec le groupe X. cette semaine-là, les stagiaires sont arrivés avec beaucoup de retard. J'ai dû attendre près d'une heure pour avoir un nombre de stagiaire pouvant me permettre de travailler. Au final neuf stagiaires sur quinze ont pris part à la séance. Signalons que pour plus d'efficacité et pour des raisons pratiques, j'avais créé des sous-groupes que nous avons appelé X1 et X2 comme dans l'autre groupe. Sur les neuf stagiaires présents donc, trois seulement appartiennent au sous-groupe X1. Ce qui fait que les échanges dans ce groupe ne sont pas abondants contrairement au sous-groupe X2. La tâche du jour porte sur l'expression des quantités. Il est question pour les stagiaires, qui sont invités à une fête fictive, de dire ce qu'ils comptent y apporter et en quelle quantité. La consigne demandait aux stagiaires de poster chacun dans un premier temps son message puis de lire les messages des autres, leur poser des questions faire des commentaires sur les publications. Dans un deuxièmes temps les stagiaires devaient engager une discussion autour de la somme des productions mises ensemble par le tuteur. Au moment où *l'IT centre* nous presse de sortir, seule la première partie est terminée. Je propose alors aux stagiaires, vue la lenteur dans l'avancement de la formation, que les échanges se poursuivent en dehors du temps des rencontres. Pour cela j'achète des crédits de connexion que je mets à leur disposition. La moitié du groupe se rendra sur la plateforme.

Le jeudi 14 juin, la même tâche doit être menée avec le groupe AR. Tous les participants sont présents mais un retard de 30 minutes est accusé dans le début de la séance. Il n'y a que La première partie du travail qui est faite comme dans le groupe X.

Cette lenteur dans la progression peut s'expliquer par le fait que c'est en salle que les stagiaires préparent leur textes, et doivent écrire à partir d'un logiciel de traitement de texte en ligne qui leur permet d'écrire les lettres accentuées en français, le copier et le poster dans le forum.

Les retards et les absences sont dus au fait qu'à cette période de l'année, et étant donnée les événements qui ont eu lieu (jeux universitaires etc.) et les jours fériés qui ont considérablement réduit les temps de cours, les enseignants organisent des cours de rattrapages afin de couvrir leur programme. Ainsi donc des cours sont programmés aux moindres heures libres des étudiants. Un stagiaire nous a également avoué que ce n'était pas facile de revenir au campus, sous le soleil, juste pour l'expérience quand il a eu cours jusqu'à treize heures ; deux heures avant la rencontre au centre informatique.

Semaine du 18 juin au 22 juin

Dans chacun des groupes, il est questions de terminer l'activité débutée la semaine précédente. L'on note l'absence du tiers des stagiaires. L'expérience a tout de même lieu avec beaucoup de retard comme d'habitude. Les discussions ont lieu autour de leurs productions antérieures mis en commun par le tuteur.

Semaine du 25 juin au 29 juin

Il s'agit de la dernière semaine de l'expérience parce que cette semaine marque l'arrêt des cours à l'université. Dans chaque groupe, le travail consiste à lire en anglais un texte portant sur un accident de la route. Chacun devra rapporter l'histoire avec ses propres mots. Le tuteur et l'expert devront ensuite effectuer des corrections que chaque apprenant va prendre en compte pour produire une version corrigée de son texte de départ. Toutes les nouvelles productions devront être ensuite placées dans un nouveau forum pour discussion. Comme toujours, seule la première partie est faite. Malgré quelques absents, les stagiaires rédigent leurs textes et ils sont revus par le tuteur ou les experts. La deuxième partie du travail est programmée pour la semaine suivante dans les deux groupes. Généralement, après l'arrêt des cours environs sept jours sont accordés aux étudiants pour préparer les examens de fin de semestre. C'est pour profiter de cette période que j'ai invité les stagiaires à une ultime séance-bilan.

Entre temps, il y a cambriolage à l'*IT centre* et quand nous sommes arrivés sur les lieux le mardi pour une séance de travail, le centre était fermé. Cette fermeture va durer toute la semaine nous privant ainsi du travail sur la deuxième partie de ce module. J'ai dû réunir les stagiaires dans une salle de classe pour leur soumettre le postquestionnaire. Ainsi s'est achevé le projet la phase pilote du projet Melff.

5.2.6 Bilan de la phase

La phase pilote du projet Melff a permis de tirer des leçons et des enseignements sur trois plans :

- Sur le plan des interactions, l'on se rend compte que le projet *Melff* permet l'interactivité en français. En effet, les participants ont produits jusqu'à 458 messages interactifs ; c'est-à-dire des messages qui répondent explicitement à d'autres messages, ou des messages qui font référence implicitement à d'autres messages de la discussion. Toutefois, du point de vue du fond des interactions, cette phase pilote n'a permis de produire que très peu d'échanges dont on peut penser qu'ils ont facilité l'apprentissage. Cela serait dû au scénario pédagogique
- Sur le plan du scénario pédagogique, le fait que les participants découvraient les consignes des tâches en salle informatique rognait considérablement le temps de formation dans la mesure où la compréhension n'était pas immédiate. Il leur fallait

du temps pour rédiger leurs textes. Certains d'ailleurs le rédigeaient en anglais puis le faisaient traduire dans un logiciel en ligne. En plus, dans la réalisation de certaines tâches, il était demandé aux stagiaires de travailler à la fois sur la forme et sur le fond. Ce qui a contribué à la pauvreté des interactions

- Sur le plan du déroulement, le projet s'est heurté à quelques difficultés liées aux étudiants (leurs attitudes et leurs compétences), aux ressources techniques et technologiques, ainsi qu'à l'Institution dans la gestion de son calendrier semestriel.
 - En ce qui concerne les étudiants, la non maîtrise de l'outil informatique par certains d'entre eux a contribué à ralentir considérablement le rythme de progression de la formation dans la mesure où il fallait prendre du temps pour leur montrer par exemple comment gérer plusieurs onglets. Aussi, le fait que beaucoup arrivaient en retard au lieu de formation, ou étaient tout simplement absents amenait le groupe à attendre un certain quorum pour commencer. Cette attente rognait considérablement le temps de formation de telle manière que les activités prévues pour chaque séance n'étaient jamais complètement réalisées. S'il est vrai que l'attitude et les compétences des étudiants ont ralenti la progression de la formation, force est de constater que les infrastructures techniques et technologiques y largement contribué.
 - En effet, le caractère discontinu de l'électricité et de la connexion Internet constitue l'obstacle majeur auquel l'expérience a dû faire face lors de cette phase pilote. J'ai souligné lors de la description du déroulement de l'expérience (5.1) que l'absence du courant électrique a entraîné l'annulation d'une session et surtout que la lenteur de la connexion Internet ou plutôt son caractère alternatif a causé l'abandon du volet oral du forum de discussion qui devait se dérouler sur la plateforme *VoiceForum*.
 - Le calendrier académique de l'Institution, n'est pas stable non plus. Le début du semestre 2 dans lequel s'est déroulée l'expérience a été repoussé d'une semaine. Au-delà de ce report, le semestre a été écourté par plusieurs arrêts de cours notamment la semaine consacrée aux jeux universitaires et aussi de nombreux jours fériés pendant lesquels aucune activité académique n'a lieu au campus. Ces jours en moins dans le calendrier institutionnel ont pour conséquence la programmation par les enseignants des cours de rattrapage aux moindres heures libres. Ceci explique en partie le retard ou l'absence des stagiaires obligés de choisir entre ce qu'ils appellent cours majeurs et le français qui est un cours mineur.
 - Il ne serait pas superflu d'ajouter à la liste des écueils de la phase pilote, le fait que le centre Informatique ait été fermé à cause du cambriolage, privant ainsi le groupe d'une rencontre.

Au terme de cette phase et eu égard aux problèmes rencontrés, on se pose la question de savoir si ce qui s'est passé était conjoncturel ou structurel. Autrement dit, les problèmes

rencontrés étaient-ils le produit d'un concours de circonstance ? D'où l'intérêt, voire la nécessité, de reproduire l'expérience pour répondre à cette interrogation.

C'est ainsi que le projet Melff est entré dans sa phase d'expérimentation au second semestre 2013 fort des enseignements tirés de la phase pilote. Il est baptisé *Melff-expé*. Dans les lignes qui suivent, Je présenterai dans un premier temps les données qui ont été recueillies avant de décrire le déroulement de cette expérience afin de donner à voir les difficultés qui l'ont émaillée.

5.3 Melff-expé (2013) Présentation générale

Melff-expé tout comme *Melff-pilote* s'est déroulé au second semestre de l'année académique, avec le même objectif d'enrichir le cours de français fonctionnel 2 qui se tient en présentiel. Avant que les rencontres à distance n'aient lieu, j'ai élaboré les environnements technologiques qui devaient servir de plateforme pour le travail à distance. Puisque je visais une trentaine d'étudiants environ, J'ai créé deux cours sur la plateforme *Moodle* pour les accueillir en supposant que chaque groupe devait compter environ quinze étudiants. J'y ai ensuite intégré des exercices autocorrectifs ainsi que des activités à réaliser dans des forums de discussion.

5.3.1.1 Modifications apportées au dispositif

Le scénario pédagogique

Des modifications ont été apportées au scénario pédagogique. Elles concernent notamment les consignes. Celles-ci ont été clairement affichées qui exposaient les modalités d'exécution des tâches. Contrairement à la phase pilote où il était demandé aux stagiaires de travailler à la fois sur le fond et sur la forme dans la même activité, ici les travaux sur le fond et sur la forme sont présentés dans deux activités distinctes. Dans la phase pilote, les stagiaires découvraient les consignes en salle. Cela avait pour conséquence d'entraîner la perte de temps dans la mesure où ils devaient réfléchir et construire leur production séance tenante. Pour cette deuxième phase, les mesures ont été prises afin que les stagiaires aient accès aux consignes et aient le temps de préparer leurs produits avant la rencontre. Ainsi, celles-ci sont-elles été envoyées aux stagiaires par texto et par courriers électroniques en plus d'être sur la plateforme de travail. L'avantage étant que les apprenants prennent connaissances des consignes bien avant la rencontre au centre informatique, préparent leurs productions sur papier pour juste les saisir une fois connectés à la plateforme. Il gagne ainsi en temps. L'interaction orale recherchée à travers l'usage de la plateforme *VoiceForum* n'ayant pas réussi, j'ai introduit dans cette deuxième phase une activité d'écriture collaborative grâce au logiciel d'écriture collaborative *Primarypad* dans lequel j'ai élaboré toutes les activités qui devaient s'y dérouler avec leurs consignes. J'ai ensuite testé ses fonctionnalités avant de créer des liens dans *Moodle* pour que les stagiaires n'aient pas à s'inscrire deux fois. L'expérience a duré dix semaines.

Ce que je vais appeler dans cette description semaine de travail est une semaine lors de laquelle j'ai deux rencontres en principe avec deux groupes différents au centre informatique de l'université.

5.3.1.2 Avant les rencontre à l'IT Center : recrutement des stagiaires

Le recrutement d'une trentaine de stagiaires volontaires s'est fait en présentiel. Je disposais de deux groupes en présentiel pour ce faire. Je me suis rendu dans ces groupes les premiers jours du cours. A chaque fois le scénario était le même : Je tiens un discours en anglais pour expliquer le projet dans ses détails en mettant l'accent sur ce que le volontaire gagne en y participant. En effet, ceux qui acceptent de faire partie du projet obtiennent les points de bonus, qui dans le cadre du cours de français fonctionnel, sont destinés aux présences et la participation active en classe. Bonus qu'ils ne peuvent véritablement capitaliser que s'ils vont jusqu'au terme du projet. Une fois le projet expliqué, j'ai fait circuler une liste afin que les volontaires s'inscrivent. Dans le premier groupe, le groupe "AL" qui se réunissait en présentiel tous les lundis de neuf heures à onze heures, dix-neuf personnes ont indiqué leur intérêt de participer au projet sur la cinquantaine d'étudiants présents ce jours-là. Dans le deuxième groupe, le groupe "Y" dont le présentiel avait lieu tous les vendredis de onze heures à treize heures, seuls sept étudiants se sont inscrits. Ils étaient trente présents en classe le jour du recrutement. A la fin du cours dans leurs groupes respectifs, j'ai réuni tous les volontaires pour leur réexpliquer le projet et leur donner rendez-vous au centre informatique

5.3.2 Déroulement de la formation

Puisque la partie distancielle de la formation *Melff-expé* est pensée pour être un complément de la partie en présentiel, les modules de la formation en ligne étaient brodés sur le contenu de la formation en salle de classe. En présentiel, le cours de français fonctionnel est programmé pour couvrir 10 semaines. Le contenu de la formation en ligne dans le cadre du projet *Melff* devrait également couvrir cette période. Afin de mieux donner à voir le déroulement de la phase expérimentale, je me propose ici de commenter la fréquence des rencontres ainsi que l'assiduité des apprenants dans les deux groupes constituant *Mell-Expé*. Je vais également présenter le nouvel outil de travail introduit dans cette phase du projet avant de terminer en relatant le suivi de cette formation.

5.3.2.1 Fréquence des rencontres et assiduité des stagiaires

En termes de semaines (S1, S2 etc.), les tableaux 5.6.1 et 5.6.2 ci-dessous présentent les diverses rencontres qui ont eu lieu ou bien qui étaient programmées pour avoir lieu au centre informatique de l'université de Buea. Comme indiqué plus haut, les deux groupes d'apprenants issus des groupes « AL » et « Y » se retrouvent les jeudis et mardis respectivement. Les acteurs, incluant apprenants et experts et excluant le tuteur, sont désignés dans le tableau par leurs codes. La couleur verte qui hachure certaines cases

indique que la rencontre n'a pas pu avoir lieu. Les lettres « P » et « A » indiquent la présence ou l'absence des stagiaires lors d'une session.

Code acteurs	Présence lors des rencontres hebdomadaires à l'IT centre le groupe AL										Commentaire			
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10				
afal_10	P	Jeux universitaires	A	A	Grève et insécurité sur le campus	A	A	P	A	A	P	P	Absente mais se connecte souvent en dehors des heures de rencontre	
amal_2	P		P	P		P	P	A	P	P	P	P	Très motivé, accède au contenu de la formation en dehors des heures de rencontre	
amal_3	P		A	P		P	P	A	A	A	P	P	Volontaire mais limité techniquement et linguistiquement	
afal_8	P		A	A		A	A	A	A	A	A	A	S'est désistée	
aefal_1	P		P	A		P	P	A	P	P	P	A	Experte pas très constant à cause de son emploi de temps	
afal_6	P		A	P		P	P	P	A	P	P	P	Motivée et volontaire	
afal_5	p		P	A		P	P	A	P	A	P	P	Motivé mais souvent absente	
amal_7	P		A	A		A	A	A	A	A	A	A	éliminé	
afal_11	P		P	A		A	A	P	A	A	A	P	P	Peu motivée
afal_4	P		P	P		P	P	P	P	P	P	P	P	Motivée et volontaire
afal_9	p		A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	S'est désistée
Total Présents	11		5	4		6	7	3	4	4	8	7		

Tableau 5.6.1 : Fréquence des rencontres et présences des stagiaires du groupe AL pendant la formation ligne de Mell-expé. Les colonnes en vert représentent les semaines où la formation a eu lieu et la colonne en bleu indique que la rencontre n'a pas eu lieu.

Code acteurs	Présence lors des rencontres hebdomadaires à l'IT centre pour le groupe Y												
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8		S9	S10		Commentaire
afy_7		P	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A	Intéressée par le projet mais limitée techniquement et linguistiquement éliminée
afy_2		P	P	P	P	A	A	P	P	P	P	P	Très motivée, accède au contenu de la formation en dehors des heures de rencontre
afy_6		P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	Stagiaire motivée et intéressée par le projet
amy_5		P	P	P	P	P	A	P	P	p	P	P	motivé
amy_3		P	A	P	P	P	P	A	P	p	A	P	Suit la formation mais toujours en retard ou absent
af_y1		P	P	P	P	P	P	P	P	p	P	P	Très motivée, assidue et très active accède la plateforme en dehors des heures de rencontre
af_y8		P	P	P	P	A	P	P	P	p	P	P	Motivée mais limitée techniquement et linguistiquement
af_y4		P	P	P	P	P	P	P	P	p	P	P	Très motivée, assidue et engagée dans le projet, se connecte en dehors du IT center
af_y10		A	P	P	A	P	P	P	P	A	P	P	Pas très motivé et souvent en retard
aef_y11		A	A	P	P	P	A	P	P	p	P	P	Adhère au projet mais souvent absente
amy_9		P	P	P	P	P	P	P	P	p	P	P	Très motivé et assidu
Total présents		9	8	10	9	7	7	9	10	9	9	10	

Tableau 5.6.2 : Fréquence des rencontres et présences des stagiaires du groupe Y pendant la formation ligne de Mell-expé. Les colonnes en vert représentent les semaines où la formation a eu lieu et la colonne en bleu indique que la rencontre n'a pas eu lieu.

L'expérimentation a duré dix semaines et a vu la participation effective de dix-sept apprenants et deux apprenants experts. Onze au départ dans le groupe « AL », huit seulement ont pu terminer l'aventure après les désistements de afal_8, afal_9 et l'élimination de amal_7 qui limité linguistiquement, était très peu productif et surtout était toujours connecté à *Facebook* lors des séances de travail. Ce groupe ne s'est réuni dans son grand complet qu'une seule fois (S10). La moyenne des présences est située entre 4 et 6

personnes par séance. Toutefois, des stagiaires se sont distingués par leur volonté et leur motivation pour le projet à l'instar de afal_6 et afal_2 qui se connectaient souvent à l'environnement de formation en dehors des moments de rencontre. L'inconstante. Cette inconstante est à l'image du fonctionnement du groupe dans son ensemble. En effet, comme il peut être constaté dans le tableau 4.6 ci-dessus, le groupe « AL » a perdu quatre semaines (S2, S5, S7, S8) au cours desquelles il n'y a eu aucune rencontre. En plus, le fait que les stagiaires soient présents et qu'à cause de certains aléas le travail ne puisse pas être réalisé, a sûrement eu des effets sur la motivation. Nous avons dû nous accorder sur la nécessité d'avoir des séances de rattrapages. C'est ce qui explique que S10 ait plusieurs colonnes, montrant que nous nous sommes retrouvés trois fois au cours de cette semaine.

Contrairement au groupe AL, la vie du groupe Y a été « meilleure », du moins en ce qui concerne la fréquence des rencontres et la présence des apprenants. Il n'a en effet perdu qu'une séance (cf. le suivi de la formation), la deuxième séance de la S9 qui a été annulée alors que tous les stagiaires étaient présents. Motivés et engagés dans le projet, ils étaient dans leur majorité présents aux séances de travail à l'IT Centre, en dehors de quelques-uns comme afy_10 ou amy_3 chez qui les retards fréquents ou les absences traduisaient leurs faibles engagements. Cela dit, dans l'ensemble, les membres de ce groupe ont été actifs et commis au projet. Ils se sont connectés pour la plupart plus d'une fois en dehors des moments de rencontre pour effectuer ou terminer les tâches.

5.3.2.2 Description des tâches à réaliser et des consignes

Les tâches

Les tâches à réaliser par les apprenants dans le cadre de la formation en ligne, étaient en droite ligne des contenus de la formation qu'ils suivaient en salle de classe. Elles étaient comprises dans des modules dont les titres, en dehors du module 0, renvoyaient aux titres du cours en présentiel. Ainsi, pour commencer la formation, un certain nombre de modules ont été conçus en prévoyant de continuer la conception si besoin était.

Le module 0 « Qui est qui »

La tâche de ce module n'est pas directement liée au contenu du cours en présentiel. Elle permet cependant aux apprenants de faire connaissance, prendre en main l'environnement technologique et surtout de réviser des notions apprises au premier semestre par rapport à la présentation. L'activité se déroule en trois phases :

1. Chaque apprenant ouvre un fil de discussion en postant un message de sept lignes au plus dans lequel il ou elle se présente (nom, âge, profession adresse, niveau d'étude, filière, goût, région d'origine etc.). Le fil de discussion est intitulé « présentation de + nom de l'apprenant)

2. Dans la phase 2, le tuteur ou l'expert lit les productions des apprenants et propose des corrections. Ces derniers réécrivent leurs textes en intégrant les corrections proposées et le publient à la suite du message du tuteur ou de l'expert.
3. Dans une troisième phase, tous les messages des apprenants sont mis ensemble dans un nouveau fil de discussion et il leur est demandé de donner leur point de vue sur ce qui est selon eux, la meilleure présentation et de le justifier.

Un certain nombre de ressources (dictionnaire en ligne, outil pour écrire les accents) sont mises à leur disposition pour cette tâche comme pour les suivantes

Tâche du module 1 : « Parler des activités quotidiennes »

Pour cette activité, comme pour les autres du reste, les consignes sont envoyées par texto aux apprenants, en plus du fait qu'elles soient accessibles sur la plateforme, pour leur permettre de préparer leurs textes avant les rencontres. La tâche pour ce module porte sur la description du weekend de John, un étudiant fictif. Elle se déroule en deux phases :

1. La première phase comporte trois étapes
 - a. Une étape 0 intitulée « découvrir *PrimaryPad* » qui porte sur la découverte et la prise en main de l'environnement d'écriture collaborative (voir 4.2.3)
 - b. Une étape 1 où dans le nouvel environnement, chaque apprenant va décrire une tranche horaire du weekend de l'étudiant fictif. Par exemple, un apprenant A pourra décrire le samedi du moment où John se lève jusqu'à 11h, un étudiant B de 11h à 17h, un étudiant C de 17h jusqu'au coucher. Un autre groupe d'étudiants fera la même chose pour sa journée du dimanche.
 - c. Une étape 2 dans laquelle les apprenants qui ont décrit la journée de samedi vont lire et apporter des corrections au texte ou poser des questions aux membres du groupe ayant décrit la journée du dimanche. Ceux de ce groupe vont faire de même pour le texte de samedi
2. Dans la phase 2, qui se déroule dans *Moodle*, la description du weekend telle que faite par les deux groupes est postée dans le forum et les apprenants sont invités à dire ce qu'ils en pensent du point de vue du sens. Ils sont également invités à lire et à réagir aux messages de leurs pairs.

Tâche du module2 : « Parler des quantités »

L'objectif du module est d'amener les apprenants à s'exprimer sur un thème incluant les quantités. Il se décline en deux phases et se déroule sur la plateforme *Moodle*.

La première phase compte deux étapes :

- a. Dans l'étape 1, chaque stagiaire ouvre un fil de discussion dans lequel il poste un message présentant la quantité de ce qu'il va apporter à une fête où il est invité.

Ce message est lu et corrigé par l'expert ou l'enseignant. Les stagiaires sont encouragés à poser des questions pour mieux comprendre les corrections.

- b. Dans l'étape 2, les stagiaires reprennent leurs textes en intégrant les corrections proposées par l'expert et l'enseignant.

Dans la deuxième phase, les productions des stagiaires sont mises ensemble dans l'ordre de publication de la phase 1. Ces derniers sont invités à commenter et discuter autour du nouveau texte.

Tâche du Module 3 : « parler des événements passés.

L'objectif visé par ce module est d'amener les apprenants à s'exprimer et discuter autour d'un thème qui fait appel à l'usage du passé composé. L'activité se déroule en 2 phases et deux étapes sur les environnements *Moodle* et *PrimaryPad*. Avant qu'elle ne débute réellement, le sujet de discussion est envoyé aux téléphones des apprenants et posté également sur le forum des annonces.

Dans la première phase, il est demandé aux apprenants dans un premier temps d'écrire de manière collaborative dans *PrimaryPad* un texte qui rapporte leur séjour fictif dans une ville. Pour les modalités, un premier apprenant écrit une phrase, un deuxième le lit et écrit à la suite de manière cohérente, et puis un troisième jusqu'à ce que chaque membre du groupe ait contribué. Ensuite le premier recommence. L'écriture se fait à tour de rôle jusqu'à ce que chacun ait publié 4 messages. L'ordre de passage est donné par le tuteur.

Dans un deuxième temps, après l'écriture, ils lisent et apportent des corrections. Il est prévu que chaque correction doit être expliquée dans le clavardage de cet environnement. Les autres membres du groupe pourront ainsi dire s'ils sont d'accord ou pas. Si un mot est mis en gras, cela indique une faute et les participants doivent la corriger.

Dans la seconde phase, le texte produit est déposé dans un forum *Moodle*. Les apprenants doivent discuter sur le fond du document.

Tâche du module 4 : « Rapporter des événements passés et décrire les circonstances de l'action

Cette tâche porte également sur l'expression du passé, mais elle vise la manipulation du passé composé et de l'imparfait. La situation est que les apprenants doivent se mettre dans la peau des journalistes d'une rédaction. Ils sont envoyés sur les lieux d'un accident de la circulation pour le couvrir. (Des ressources sont mises à leur disposition pour inspiration)

Dans la première phase de réalisation de la tâche, ils doivent discuter dans un forum Moodle afin de tomber d'accord sur le plan de leur article (titre, contenu etc.). Chacun doit faire sa proposition en créant un fil de discussion. Il doit ensuite lire les propositions des autres membres du groupe et y réagir. Ensuite un modérateur choisi par le tuteur va faire la synthèse des discussions pour annoncer le plan de leur papier.

La rédaction de ce papier se déroule lors de la deuxième phase, dans *PrimaryPad* selon le principe qui a régi la réalisation de l'activité collaborative du module 3 ci-dessus. Toutefois, ici, ils ont le droit de corriger les publications des autres, les modifier ou faire des insertions. Ils ont à leur disposition le clavardage pour les explications.

Dans la troisième phase, le texte produit est déposé dans un forum pour discussion.

Les consignes

Les fiches consignes qui régissent la réalisation des tâches ci-dessus se trouvent en annexe (annexe 9) de ce travail. Elles comportent des informations à destination de l'enseignant (objectif de la tâche, préparation, environnement, outil requis, nombre d'apprenants et groupe, période, durée, nombre d'activités, durée des activités), ainsi que des instructions pour l'apprenant. Ci-dessous, un exemple de consigne pour l'apprenant.

Ce qui ressort de la description de ces tâches est que celle-ci sont conçues de manière à amener les apprenants à travailler de manière séparée sur le fond et sur la forme, contraire à la phase pilote où ils travaillaient à la fois sur les faits de langue et sur les contenus. Les tâches étaient conçues pour inciter les participants au projet à de l'interaction. Le point qui suit fait une analyse quantitative des données issues de cette interaction.

Consigne

Bonjour,

Cette semaine vous allez écrire sur des événements passés. Faites un bon usage du passé composé avec **avoir** et avec **être** comme vous avez vu en classe. Voici la situation :

Le jour de la fête de la jeunesse, le recteur vous a offert, à tous, les 7 un séjour deux jour et une nuit à Limbé pour vous récompenser de votre comportement exemplaire à l'université. Vous arrivez le samedi matin et vous repartez le lundi matin. Ensemble vous allez écrire un texte pour dire ce que vous avez fait pendant ce séjour. Le travail se fait en deux phases.

Phase1 : Cette activité se déroule dans *Primarypad* en deux étapes.

Étape 1. Dans un premier temps, Vous allez ensemble écrire un texte qui rapporte tout ce que vous avez fait à Limbé. Cela doit se faire dans un ordre que je vais vous communiquer. Le premier étudiant va écrire une première phrase, ensuite le deuxième étudiant va lire et écrire une autre phrase, le troisième va lire et écrire une phrase, ainsi de suite jusqu'au dernier membre du groupe. Quand tout le monde a écrit sa première phrase, vous allez continuer avec le premier, ainsi de suite. Chacun doit écrire quatre phrases. (une phrase commence avec une lettre majuscule et se termine par un point). (Durée 30 minutes).

Etape 2 : Quand vous avez fini d'écrire votre texte, vous le relisez chacun et vous faites des corrections (orthographe, grammaire, ordre des mots...) chaque fois que l'un de vous fait une correction, il explique sa correction dans le clavardage et les autres disent s'ils sont d'accord ou pas. Si un mot ou groupe de mots est mis en gras par le professeur ou votre camarade, cela veut dire qu'il y a une faute et vous devez la corriger et expliquer (30 minutes).

Pour aller sur Primarypad, cliquez ici http://lrl.primarypad.com/melff_expe_mod3_grp1

Phase2 : Cette activité se déroule dans *Moodle*.

Après les corrections et explications, votre texte sera mis par le professeur dans le forum intitulé « le séjour à Limbé » et vous allez faire des commentaires et discuter sur sa cohérence, son organisation etc. en répondant au message/instruction du professeur et/ou en réagissant au message des camarades. Chacun devra poster au moins quatre messages

Pour écrire avec les accents cliquer ici:

Pour consulter un dictionnaire bilingue, cliquez ici.

Pour la formation et l'utilisation du passé composé avec être et avoir : Boulevard 2, page 7 à 12.

Figure 5.10. : Exemple de consigne décrivant le travail de l'apprenant

5.3.3 Présentation et analyse quantitative des données

Les données présentées ci-dessous sont constituées de messages produits par les participants au projet *melff_expe* dans des forums de discussion. Le but de cette présentation est de déterminer le type de messages produits et de savoir certains sont interactifs, j'ai procédé à un étiquetage des messages que je vais présenter ici. Mais avant cela, quelques caractéristiques du contexte de ces données méritent d'être relevées.

Groupe	Group1		Groupe 2	
Participants	8 apprenants		9 apprenants	
	1 apprenant expert		1 apprenant expert	
	1 tuteur		1 tuteur	
Forum échelle temporelle	Qui est qui ?	16/4/13 3:26 PM	Qui est qui ?	30/4/13 2 :52 PM
		9/5/13 1:57 PM		7/5/13 2 :07 PM
	Quel weekend !	23/5/13 4:02 PM	Quel weekend !	14/5/13 4 : 10PM
		23/5/13 4:23 PM		14/5/13 4 :10 PM
	Pour la fête chez Paul	29/1/13 4:51 PM	Pour la fête chez Paul	21/5/13 2 :42 PM
		14/6/13 12:31PM		21/5/13 3 : 54 PM
	Plan de travail	21/6/13 12:32 PM	Le séjour à Limbe	6/6/13 12 :54 PM
		21/6/13 12 :45 PM		11/6/13 2 :00 PM
	Forum général	7/5/13 9 :11 AM	Plan de travail	18/6/13 2 07 PM
		23/5/13 3 :39 PM		21/6/13 7 :38 AM
	Your feelling	21/6/13 1 :07 PM	Forum général	7/5/13 9 :10 AM
		21/6/13 1 : 29 PM		12/6/13 5 :29 PM
			Forum bilan	21/6/13 9 :09 AM
				21/6/13 9 :57 AM

Tableau 5.7: Caractéristiques du contexte des données de forums *Melff-expé*

Selon les types de tâches à réaliser dans les forums, on a pu assister à une centration des échanges soit sur la forme soit sur le contenu. Ainsi, les forums « qui est qui ? », « pour la fête chez Paul » sont axés plus sur la forme de la langue dans les textes que sur le contenu, et les échanges y sont libres. Le contenu au contraire a été au centre des forums « Quel weekend !, le séjour à Limbé, et plan de travail ». Les échanges y sont bien encadrés et se passent dans la grande majorité des cas entre deux participants, très souvent le tuteur et l'apprenant ou l'expert et l'apprenant. Les forums intitulés « forum général » et « *your feeling* » sont des forums qui ont servi pour le premier, à donner des informations d'ordre général (même si des consignes ont pu y être déposées), et pour le deuxième à faire une évaluation de la formation. Ils sont naturellement différenciés des autres forums que j'ai appelés forum pédagogiques. Les messages postés dans ces forums ont été étiquetés différemment.

Etiquetage

Pour déterminer les types de messages qui ont été postés dans les forums, je leur ai attribué des étiquettes. J'ai fait le choix d'étiqueter plutôt les messages parce ceux-ci peuvent facilement donner des informations sur des éléments tels que, échanges sur le fond, dialogues réflexifs réussis, dialogues réflexifs incomplet, les monologues et qui autrement auraient pu constituer des étiquettes de rang supérieur. Ainsi donc, les messages ont été étiquetés par type suivant le tableau ci-dessous.

	étiquette	explication
1	m_init	Message qui initie un fil de discussion
2	m_diss	Message qui contribue à une discussion
3	m_tut	Message posté par le tuteur
4	m_app	message posté par l'apprenant
5	m_exp	Message posté par l'expert
6	m_form	Message portant sur la forme
7	m_fon	Message portant sur le fond
8	m_drr	Message impliqué dans un dialogue réflexif réussi
9	m_dri	Message impliqué dans un dialogue réflexif incomplet
10	m_inv	Message faisant partie d'une interaction véritable
11	m_qsi	Message faisant partie d'une quasi interaction
12	m_soc	Message à caractère social
1	m_gest	Message lié à la gestion de la formation
14	m_ped	Message lié à la tâche pédagogique à réaliser
15	m_mono	Message faisant partie d'un monologue

Tableau 5.8: code des étiquetages et leurs significations

Ainsi donc, un message posté sur le forum peut être un message qui initie une discussion, un message qui est posté par un apprenant. Il peut être centré sur la forme, faire partie d'un dialogue réflexif, ou être un message pédagogique (voir figure 5.11 ci-dessous).

	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA
28	code_util	code_forum	mess_init	mess_contr	mess_gest	mess_ped	mess_tut	mess_exp	mess_app	dér	dri	fond	forme	int_vérif	quasi_int	monologue	mess_soc	message
334	afy_2	forum2	m_init			m_ped			m_app		m_dri	m_fon			m_qsi			
335																		
336																		le jour de dimanche ça va mes peu choisir un église
337																		il fait le ménage à 15min
338																		il n'y a pas de paragraphe
339																		laver: on dit paragraphe
340																		
341	afy_10	forum2		m_diss		m_ped			m_app		m_dri		m_form		m_qsi			
342	afy_2	forum2	m_init			m_ped			m_app			m_fon				m_mono		cohérence
343	afy_2	forum2	m_init			m_ped			m_app			m_fon				m_mono		mauvre paragraphe
344	afy_2	forum2	m_init			m_ped			m_app			m_fon				m_mono		Je pense que nous devrions être divisée en groupes pour arriver à un bon essai dont John passe son week-end
345	amy_5	forum2	m_init			m_ped			m_app			m_fon		m_inv				les deux premiers paragraphes sont cohérents
346	afy_8	forum2		m_diss		m_ped			m_app			m_fon		m_inv				Oui c'est cohérent
347	afy_11	forum2		m_diss		m_ped		m_exp				m_fon		m_inv				Est-ce que tous les paragraphes sont cohérents?
348	amy_5	forum2		m_diss		m_ped			m_app			m_fon		m_inv				non il y a les texte sont répété
349	afy_1	forum2		m_diss		m_ped			m_app			m_fon			m_qsi			vous êtes raison
350	afy_8	forum2	m_init			m_ped			m_app			m_fon		m_inv				Le texte du samedi et dimanche c'est bien arrangé
351	afy_11	forum2		m_diss		m_ped		m_exp				m_fon		m_inv				est-ce que tout est cohérent?
352	afy_11	forum2		m_diss		m_ped		m_exp				m_fon		m_inv				tu n'as pas trouvé des fautes?
353	afy_8	forum2		m_diss		m_ped			m_app			m_fon		m_inv				Oui
354	afy_11	forum2		m_diss		m_ped		m_exp				m_fon		m_inv				tout va bien alors?
355	amy_5	forum2		m_diss		m_ped			m_app			m_fon			m_qsi			pour moi, le texte n'a pas bien arrangé
356																		
357	amy3	forum2		m_diss		m_ped			m_app			m_fon		m_inv				non il n'y a pas de cohérents

Figure 5.11: Copie d'écran du codage des données issues des interactions *Melff-expé*

En faisant des combinaisons grâce à la fonction « tableau croisé dynamique » du tableur *Excel*, il a été possible de déterminer par exemple le nombre des messages initiant ou contribuant à la discussion ; le nombre de messages contribuant à une discussion et impliqués dans les dialogues réflexifs réussis ; le nombre de messages contribuant à une discussion impliqués dans les interactions véritables sur le fond.

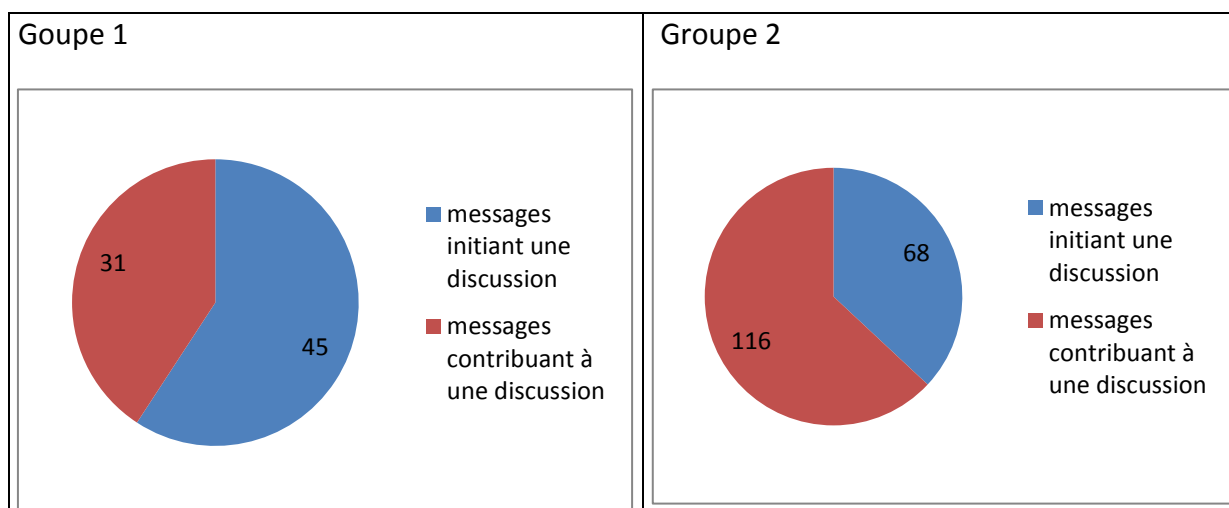


Figure 5.12: Distribution des messages par groupe selon qu'ils initient ou contribuent à une discussion

Dans le groupe1, 76 messages ont été produits alors que 184 ont été produits dans le groupe 2. Ce qui permet de dire qu'il y a eu plus d'activité dans le deuxième groupe que dans le premier. Les messages incluent tant les messages issus des forums pédagogiques que ceux des forums de gestion. L'on peut remarquer que dans le groupe 1 presque deux tiers des messages sont des ceux qui initient des discussions là où les deux tiers des messages du groupes2 contribuent à des discussions. Ce qui donne à croire que la majorité des messages du premier groupe n'a pas reçu de réactions, contrairement à l'autre groupe où les réactions sont plus nombreuses.

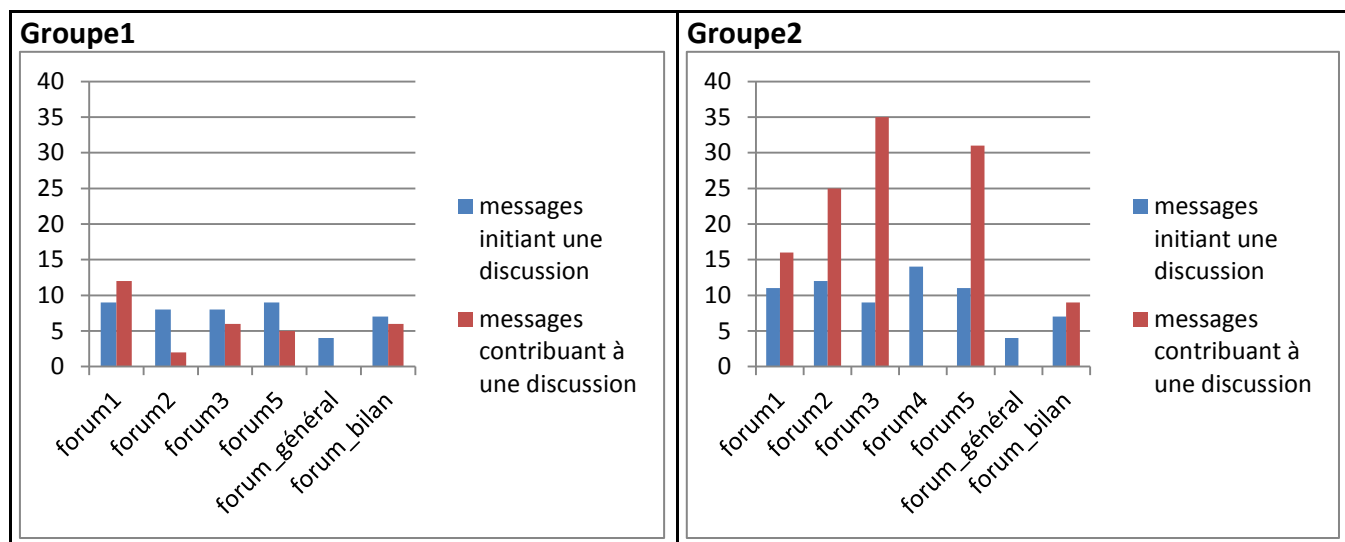


Figure 5.13: Distribution par forum des messages initiant ou contribuant à une discussion

Au regard de la figure ci-dessus, l'on a la confirmation de la faible activité dans le groupe 1. Le forum 4 n'a d'ailleurs pas eu lieu dans ce groupe. Les proportions des deux types de messages font dire qu'il y a eu échange dans les forums pédagogiques 1, 2, 3 et 5. Dans le groupe 2, au regard des proportions des deux types de message en comparaison, l'on est en droit de conclure que chaque message initiant une discussion a reçu, ou plutôt a été suivi par deux autres messages ; donnant ainsi à penser à des échanges de type A-B- A comme dans des dialogues réflexifs réussis ou dans des dialogues véritablement interactifs. Mais avant de parler des messages liés à ce type de dialogue, intéressons-nous à comment les participants, de manière individuelle, ont produits des messages qui permettent de dire qu'ils ont été impliqués dans des **interactions**.

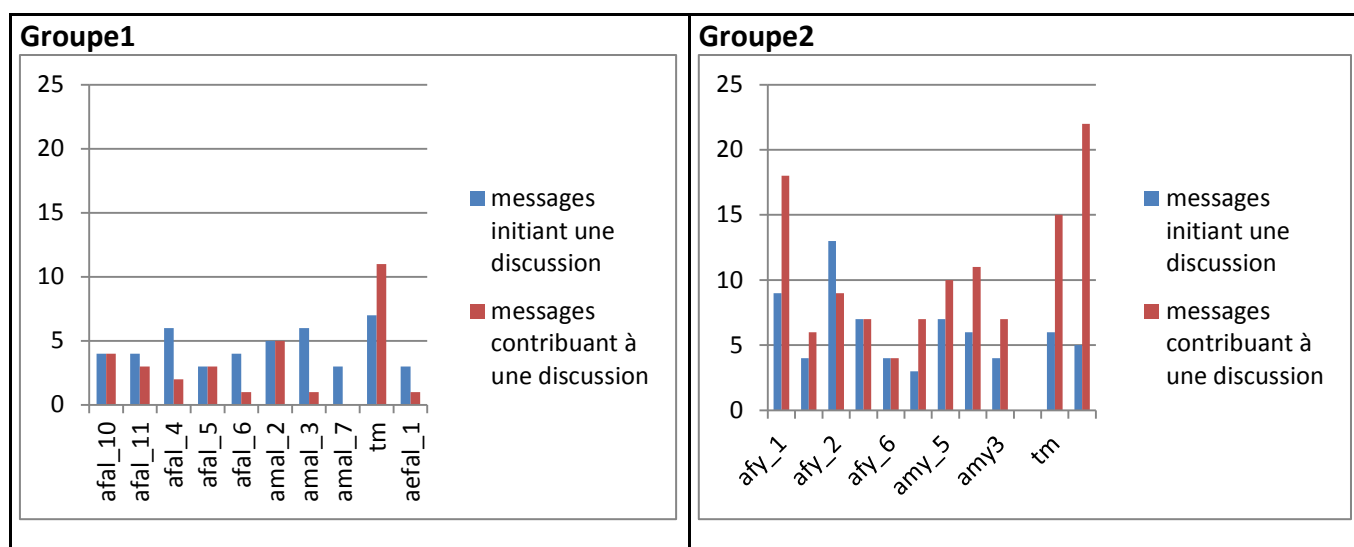


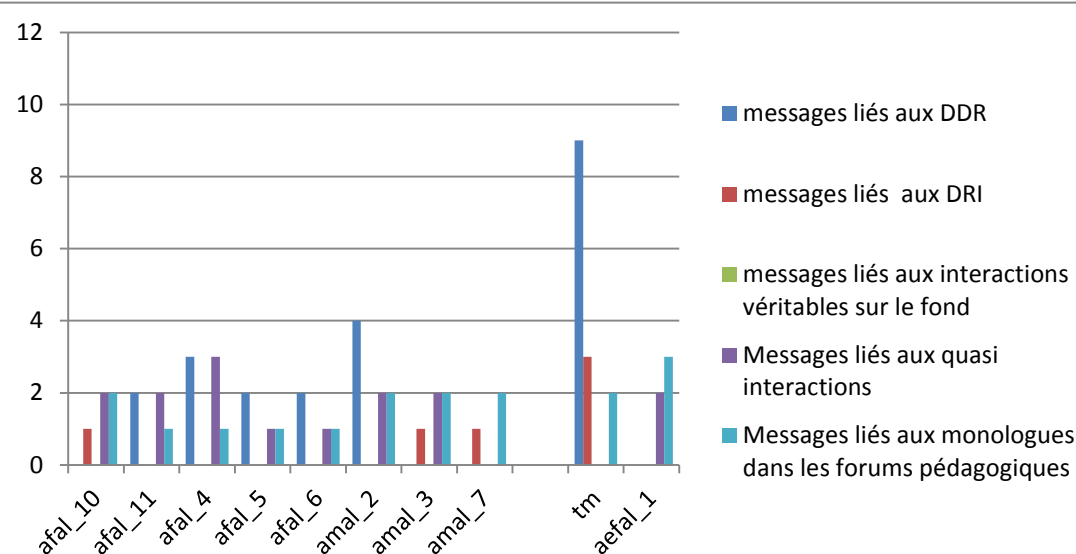
Figure 5.14 : distribution par participants des messages selon qu'ils initient ou contribuent à une discussion.

Selon la figure 5.14, chaque apprenant dans les deux groupes a participé à des échanges en postant au moins un message et en réagissant à au moins un autre (hormis l'apprenant amal_7). Dans le groupe 2, l'on peut voir, à une exception près, que les participants ont réagi à plus de messages qu'ils en n'ont posté qui initient une discussion. Il me paraît intéressant de déterminer si les messages postés par chaque apprenant sont de nature à constituer un quelconque bénéfice dans leur apprentissage. C'est ainsi que je compare dans les figures qui suivent, les différents messages postés par chacun, et qui sont liés soit aux dialogues réflexifs réussis, soit aux dialogues réflexifs incomplets, soit aux interactions véritables, ou encore aux quasi interactions et aux monologues.

Les messages liés au DRR (figure 5.15) et les messages liés aux interactions véritables sont des messages impliqués dans des échanges de type A-B-A, là où les messages liés au DRI et les messages liés aux quasi interactions sont des messages impliqués dans des échanges de type A – B. Les DDR et les DRI sont constitués de messages portant sur la forme alors que les messages liés aux interactions véritables et aux quasi-interactions portent sur le fond. Les messages liés aux monologues, eux, sont des messages qui, même s'ils répondent à des consignes, ne renvoient ni explicitement ni implicitement à un autre message et n'appellent à aucun autre commentaire. Ici, n'ont été pris en compte que les monologues des forums pédagogiques dans la mesure où les autres types de messages avec lesquels ils sont en comparaison ne sont issus que des forums pédagogiques.

On peut donc constater que tous les participants ont contribué à des échanges réflexifs sur la langue, même si pour les apprenants afal_10, amal_3, amal_7 dans le groupe 1 afy_8 dans le groupe2, les échanges ont été incomplets. On remarque par ailleurs que contrairement aux interactions sur la forme, il n'y a eu aucune interaction aboutie sur le fond dans le groupe1. Dans le groupe2 par contre, tous les participants ont eu des échanges aboutis sur le fond à l'exception de trois, afy_1, afy_10 et af_2, qui n'ont participé qu'à des échanges non aboutis.

Groupe 1



Groupe 2

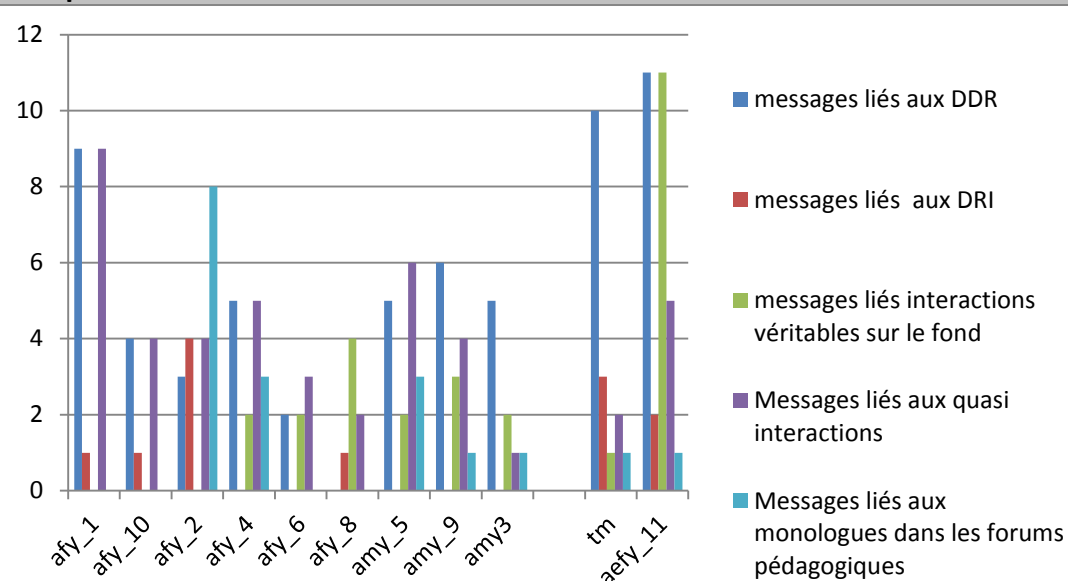


Figure 5.15 : Distribution par participants des messages selon qu'ils sont liés au DRR,DRI, interactions véritables, quasi interactions ou monologues

L'on remarque également que des participants comme afy_1, afy_2 ou encore amy_5 qui sur le plan personnel ont posté plus de messages, un peu plus que les autres, ont posté beaucoup de messages impliqués dans des échanges incomplets, ou même des monologues. Les facilitateurs, eux ont été actifs, postant plusieurs messages qui entrent dans le cadre des interactions réussies, tant sur le plan de la forme que celui du fond. En résumé, je rassemble les messages sur le fond et sur la forme qu'ils soient de nature aboutis ou pas sous la bannière de messages interactifs.

Groupe1				Groupe2			
45 messages interactifs				138 messages interactifs			
Interaction sur la forme		Interaction sur le fond		Interaction sur la forme		Interaction sur le fond	
30 messages		15 messages		66 messages		72 messages	
24 messages	6 messages	0 message	15 messages	56 messages	10 messages	27 messages	45 messages
8 DRR	3DRI		10 quasi interactions	13 DRR	5 DRI	6 Interactions véritables	20 Quasi-interaction

Tableau 5.9 : Récapitulatif du nombre de messages de Melff-expé selon qu'ils font partie d'une interaction sur le fond ou sur la forme et selon qu'ils sont intégrés à un dialogue réflexifs ou pas

Ainsi, *Melff_expé* a produit 183 messages interactifs dont 45 dans le groupe1 (AL) et 138 dans le groupe 2 (Y). L'interactivité est définie en brochant sur la conception d'Henri (1992) et de Lamy & Goodfellow (1998) exposée dans la partie 5.2.4. Pour rappel, Henri parle d'interaction véritable et de quasi interaction. La première notion implique trois actions : un message de A en direction de B, un message de B en réponse au message de A et un message de A en réaction au message de B. Une quasi interaction se réduit aux deux premières actions (un message de A vers B et une réponse de A à B). Lamy et Goodfellow, elles, parlent de dialogues réflexifs pour désigner les dialogues qui s'appliquent aux interactions impliquant une réflexion sur la langue. C'est partant de cette définition que j'ai proposé de déterminer dans mes corpus les dialogues réflexifs réussis (de structure A-B-A et plus) et les dialogues réflexifs incomplets (de structure A-B).

Contrairement à l'analyse faite des données d'interaction de la première phase dans laquelle les messages isolés étaient inclus, même celles publiés en réaction aux consignes, j'ai considéré ici dans les messages interactifs toute contribution qui répond explicitement à un autre. J'ai pris en compte dans cette deuxième phase uniquement les messages faisant partie des interactions véritables ou des quasi interactions, ou encore des DRR ou des DRI. Comme il peut être observé dans le tableau 5.11 ci-dessus, les interactions véritables et les quasi interactions font référence aux interactions sur le fond et les DRR et DRI sont liés aux interactions sur la forme. Le groupe AL a ainsi produit 72 messages interactifs portant sur le fond et 66 messages interactifs sur la forme. De Ces derniers, 56 constituent des DRR et 10 des DRI. En ce qui concerne les messages interactifs sur le fond, ils se répartissent ainsi qu'il suit : 6 interactions véritables constituées de 27 messages et 20 quasi-interactions constituées par 45 messages. Dans le groupe 1, l'on a enregistré 30 messages interactifs sur le fond et 15 sur la forme dont 24 qui constituent 8 dialogues réflexifs réussis et 6 messages qui 3 dialogue réflexifs incomplets. Il n'y a eu aucune interaction véritable dans le groupe1. Celui-ci a enregistré par contre 10 quasi-interactions. Il est à noter que les interactions prises en compte n'ont pas toutes trois tours de parole. Il y en a qui en ont plus, en particulier les

interactions sur le fond qui pouvaient inclure plus de deux interlocuteurs. Ceci explique pourquoi le nombre de messages n'est pas toujours multiple du nombre d'interactions véritables, de quasi interactions ou de DRI. Le tableau qui suit illustre une interaction sur le fond. Elle implique 4 participants.

4129	amy_5	0	m_init		m_ped		m_app	m_fon	m_inv		les deux premiers paragraphes sont cohérents
4132	afy_8	4129		m_diss	m_ped		m_app	m_fon		m_qsi	Oui c'est coherent
4134	aefy_11	4129		m_diss	m_ped	m_exp		m_fon	m_inv		Est-ce que tous les paragraphes sont cohérents?
4138	amy_5	4134		m_diss	m_ped		m_app	m_fon	m_inv		non il ya les texte sont repeté.
4160	afy_1	4138		m_diss	m_ped		m_app	m_fon		m_qsi	vous êtes raison

Figure 5.16 : Exemple d'interaction sur le fond. On peut y voir des messages faisant partie des interactions véritables et des quasi-interactions

Le message 4129 initie la discussion. Les messages qui suivent, y contribuent et constitue avec lui un fil de discussion. Avec les messages 4134 et 4138, il constitue une interaction véritable, et avec le 4132, le message 4129 constitue une quasi interaction tout comme le 4160 et le 4138.

5.3.4 Analyse qualitative

La présentation/description des messages faits dans la partie précédente vise l'un des objectifs du projet *Melff*, à savoir, permettre l'interaction dans le cours de français fonctionnel à l'université de Buea. La conclusion est qu'il y a bien eu de l'interaction. Comme dans le cas de la phase pilote, la question qui se pose est celle de savoir si ces interactions ont mené à l'apprentissage.

5.3.4.1 Le Dialogue Réflexif réussi comme cadre d'acquisition de la langue

Le dialogue réflexif a été déjà défini dans ce travail. Il fait partie des activités réflexives abordées au point 3.4.2. Il est à préciser que ce type de dialogue a été particulièrement encouragé dans cette phase, avec des consignes qui demandaient aux participants de travailler sur la forme et sur le fond de manière distincte. La plupart des dialogues réflexifs s'est déroulée entre le tuteur et les apprenants. Ci-dessous, un exemple de dialogue réflexif que je commenterai après.

afy_6	J'mapelle Juliet et j'ai 21ans.Je suis camerounaise.J'habite à Buea au Cameroun.Ma taille c'est 1.59. Je suis étudiante dans L'universite de Buea et ma programme c'est Special Education. Dans ma famille nous sommes nombreux, j'ai quatre grandes sœurs et sept grands frères. Mes parents sont cultivateurs et les frères et sœurs sept sont mariée. J'aime la musique et deteste le nager.
tm	<p><i>Bonjour Juliet voici ton texte avec des corrections que je propose. clique sur répondre pour poster le nouveau texte que tu as écrit en faisant les corrections.</i></p> <p>J'mapelle Juliet et j'ai 21ans.Je suis camerounaise.J'habite à Buea au Cameroun.Ma taille c'est 1.59. Je suis étudiante dans L'universite de Buea et ma programme c'est Special Education. Dans ma famille nous sommes nombreux, j'ai quatre grandes sœurs et sept grands frères. Mes parents sont cultivateurs et les frères et sœurs sept sont mariée. J'aime la musique et deteste le nager.</p> <p>J'mapelle = je m'appelle (on remplace le "e"de "je" quand le mot qui vient après commence par une voyelle. Exemple je ai = j'ai dans L'universite = à l'université ma programme = mon programme, c'est... ("programme" est masculin, donc on dit "mon " special need education= (mettre en italique parce que ce n'est pas en français) nombreux = nombreux cultiveurs = cultivateurs les frères et sœurs sept sont mariée= parmi mes frères et sœurs, sept sont mariés (au masculinpluriel) le nager= la natation</p>
afy_6	je m'appelle. Juliet et j'ai 21ans.Je suis camerounaise. J'habite à Buea au Cameroun.Ma taille c'est 1.59. Je suis étudiante à l'université de Buea et mon programme, c'est Special Education. Dans ma famille nous sommes nombreux, j'ai quatre grandes sœurs et sept grands frères. Mes parents sont cultivateurs et parmi mes frères et sœurs, sept sont mariés . J'aime la musique et deteste la natation.

Figure 5.17: exemple de dialogue réflexif réussi à l'issue duquel on peut penser que l'apprentissage a eu lieu.

Ce dialogue se déroule entre le tuteur et un apprenant. Il commence ici par une production de l'apprenant : L'*output*. La théorie développée autour de cet élément précise que celui-ci est important pour l'acquisition d'une langue. Lorsque les apprenants sont poussés à produire en langue cible, ils peuvent prendre conscience d'un problème linguistique. Cette prise de conscience a lieu à travers des rétroactions correctives. Dans l'exemple ci-dessus, le tuteur porte à la conscience de l'apprenant les problèmes observés dans sa production. Il utilise un moyen particulier pour attirer l'attention (noticing) de l'apprenant sur ces problèmes. En effet le tuteur met en gras les problèmes observés dans la production langagière de l'apprenant. Ceci a l'avantage de permettre à ce dernier de porter son attention sur la forme et de repérer l'écart entre ce qu'il a produit et ce qui est attendu de lui. La rétroaction explicite invite l'apprenant à reformuler son énoncé ; ce qu'il fait en postant une version de sa production de départ qui tient compte des corrections proposées.

Ces dialogues réflexifs qui naissent d'un déclencheur (ici la production d'un apprenant), sont suivis de signal (les mots en gras) et d'une réponse (la nouvelle production de l'apprenant), sont équivalentes aux séquences potentiellement acquisitionnelles auxquelles on attribue des vertus d'acquisition de la langue. Il y en a eu lors de l'expérience *Melff*. Ce qui m'amène à dire que le dispositif que j'ai conçu permet l'acquisition de la langue. Toutefois, un bémol doit y être mis dans la mesure où la qualité et surtout la quantité n'a pas été considérable.

5.3.5 Hypothèses sur l'effet du quasi synchrone sur la quantité et la qualité des données

Dans le chapitre 2 de cette thèse et plus précisément dans la partie 3.3.1, les principaux outils de communication synchrone et asynchrone que sont respectivement le clavardage et le forum de discussion ont été présentés. A été ensuite défini et caractérisé ce que j'entendais par communication quasi synchrone et son outil, le forum quasi synchrone, qui sont une particularité de mon dispositif et, par ricochet, de la présente recherche.

Maintenant que des analyses qualitatives et quantitatives sur les produits d'interaction au sein de cet environnement ont été menées, je me pose les questions suivantes : quel est l'effet du quasi synchrone sur la qualité et la quantité des interactions ? Aurait-on eu plus ou moins de messages (quantitativement et qualitativement) si les échanges se déroulaient dans un forum classique ? Mon hypothèse est que le caractère quasi synchrone a eu des effets positifs sur les échanges. Je suis d'avis que si les interactions avaient lieu dans un forum de discussion qui implique que les participants se connectent où ils veulent et quand ils veulent, l'on n'aurait pas eu la qualité et la quantité des données d'interaction qui ont été récoltées.

Il est important de signaler que le dispositif de formation était disponible et accessible aux participants en dehors de l'espace physique où ils se retrouvaient pour échanger. Toutefois, une partie très infime des messages ont été postés en dehors des heures de rencontre au centre informatique, malgré que les apprenants aient été encouragés à le faire. Si ceux-ci devaient le faire où et quand ils voulaient, je suis convaincu qu'on n'aurait pas eu le nombre de messages qui ont été produits. Le fait est que des 22 participants qui ont rempli le préquestionnaire lors de la phase pilote, par exemple, un seul dispose d'un ordinateur à la maison. Les autres ont accès à Internet, soit au campus, soit dans un cybercafé ou il faudrait déboursier de l'argent. On peut supposer que seule cette personne disposant d'une connexion à la maison serait susceptible de poster des messages. Les autres, même s'ils en postent, seraient moins actifs. Car comme l'a avoué Doris afar-11, une participante de la seconde phase lors de l'entretien, « *not everybody is financially up seriously. There are times you really want to study, but because you are not financially up, you see that as a constraint.* »

Il est vrai qu'aucune unité n'a été prévue dans le protocole de recherche pour mesurer l'effet du quasi synchrone sur les interactions en ligne, mais je crois, ayant vécu l'expérience de l'intérieur et étant données les difficultés rencontrées (cf. 5.2.6 et 5.3.7), que les séquences d'interactivité sont le produit du quasi synchrone. Autrement dit, si le dispositif reposait sur le fonctionnement classique du forum, les séquences de négociation de sens, d'échanges réflexifs réussis qui ont été relevées dans le corpus auraient été moindres et très peu exploitables. Donc, quand une apprenante exprime son satisfécit en déclarant dans le forum-bilan « *i will proudly say that i have learn something from all these training. i can even speak french as compared to when i didn't had knowledge about it* » (afar_4), je considère qu'il s'agit là de l'expression d'un sentiment né du fait qu'elle a pu échanger en français,

comme dans une conversation, avec ses pairs ou avec l'enseignant. Sentiment qu'elle n'aurait pas eu si elle devait poster un message, en avoir une réaction plus tard pour y réagir à son tour. Il est établi que le clavardage encourage l'acquisition des compétences d'interaction (Kern, 2006). Je pense que sa dimension orale et sa dimension synchrone ont contribué pour une part considérable dans la qualité et la quantité des interactions dans le dispositif *Melff*.

La figure 5.18 ci-dessous présente deux extraits d'échanges de *Melff-expé*. Ils se sont déroulés dans le cadre de la réalisation d'une tâche qui invitait les participants à discuter, à partir d'une illustration (document déclencheur) pour s'accorder sur ce que peuvent être le titre d'un article de journal qu'ils vont écrire. Dans la première ligne sont indiquées les désignations des éléments de chaque colonne. Nous avons ainsi par exemple, l'identification du message (id message), l'identification du message (message parent) dont un message donné est une réaction, ou encore les informations temporelles sur la création du message. Les deux échanges sont des polylogues. Le premier est hachuré en orange et le second en bleu.

Ce qui est mis en exergue dans ce tableau, ce sont les caractéristiques orales des échanges qui ont fait que les participants se sentent dans une sorte de conversation et sont motivés à produire. Il y a d'abord la spontanéité que l'on peut voir dans le premier polylogue. Cela commence comme un dialogue entre Hardyflore et Baldwin. Le message de celui-ci (4294) fait référence à celui de la première (4286) à travers une tournure métonymique qui s'appuie sur la relation entre « victime » et « routes meurtrières ». L'on note que ce message de Baldwin est une interrogation, mais parce qu'il est conçu dans une perspective de l'oral, il ne porte pas de point d'interrogation. L'important est de solliciter l'interlocuteur, le mettre dans la situation de prise de parole. Et pour réagir à ce message, Hardyflore à son tour termine son intervention en sollicitant son vis-à-vis : « ... qu'est-ce que **tu** en penses ». Sauf qu'au lieu d'avoir une intervention de l'individu sollicité, c'est une troisième participante qui spontanément, réagit en publiant un message (4305) après avoir publié un premier message en réaction au message (4294).

Nom forum	id message	tscreation	Nom utilisateur	Message parent	sujet message	code-util	code_forum	message
Plan de travail	4286	18/6/13 2:07 PM	hardyflore	0	ACCIDENT	aefy_11	Forum5	bonjour, je propose comme titre: les routes meurtrières.
Plan de travail	4294	18/6/13 2:25 PM	boldwin	4286	Re: ACCIDENT	amy_9	forum5	est-ce-que c'est necessere de parle de les victim
Plan de travail	4299	18/6/13 2:34 PM	hardyflore	4294	Re: ACCIDENT	aefy_11	forum5	je pense que oui. mais aussi des causes des accidents. qu'est ce que tu en penses.
Plan de travail	4300	18/6/13 2:36 PM	enangwe	4294	Re: ACCIDENT	afy_6	forum5	oui, si nous acceptons de parler des consequences,donc ce necessaire de parler des victms.
Plan de travail	4305	18/6/13 2:42 PM	enangwe	4299	Re: ACCIDENT	afy_6	forum5	c'est bien qu'on parle des causes et consequences.
Plan de travail	4287	18/6/13 2:11 PM	boldwin	0	Un accident sur l'axe lourd Douala-Yaoudé	amy_9	forum5	Je propose que nous avons parle de les causes de l'accident, les consiquence de cet accident, et ce que le police a fait
Plan de travail	4288	18/6/13 2:12 PM	hardyflore	4287	Re: Un accident sur l'axe lourd Douala-Yaoudé	aefy_11	forum5	et comme titre?
Plan de travail	4289	18/6/13 2:15 PM	hardyflore	4287	Re: Un accident sur l'axe lourd Douala-Yaoudé	aefy_11	forum5	tu devrais plutot dire: que nous parlons des causes et non de <de les causes>
Plan de travail	4290	18/6/13 2:18 PM	boldwin	4288	Re: Un accident sur l'axe lourd Douala-Yaoudé	amy_9	forum5	comme titre je propose: les accident en L'axe lourd Douala-Yaoundé
Plan de travail	4291	18/6/13 2:23 PM	hardyflore	4290	Re: Un accident sur l'axe lourd Douala-Yaoudé	aefy_11	forum5	pas mal. mais attendons la proposition des filles. tu ne trouve pas que <sur> sonne mieux que <en>
Plan de travail	4311	18/6/13 2:49 PM	nadu	4288	Re: Un accident sur l'axe lourd Douala-Yaoudé	afy_10	forum5	moi je suis dacore avec le titre que tu a propose don on peu commencer a ecris .
Plan de travail	4314	18/6/13 2:52 PM	nadu	4290	Re: Un accident sur l'axe lourd Douala-Yaoudé	afy_10	forum5	bold on peu commencer a ecris pas- ce que notr titre sons la meme

Figure 5.18 : Extrait d'échanges en mode quasi synchrone à partir d'un forum sur Moodle

J'ai signalé au point 2.2.1 citant Sotillo 2000 qu'on trouve dans la commutation synchrone des fonctions du discours semblables à celles que l'on trouve dans la conversation orale. La fonction expressive se trouve illustrée dans le second échange lorsque l'apprenant expert *Hardyflore* s'épanche en s'écriant « pas mal » (4291) pour apprécier positivement l'auteur du message (4290). Aussi, l'apprenant *Nadu* crée un lien socioaffectif avec *Boldwin* en créant un diminutif de son nom : « bold » (cf. 4314).

Par rapport à la dimension synchrone, dans cette même section 2.2.1, est déclaré que le clavardage présente des propriétés de l'oral et de l'écrit, et que le caractère improvisé et immédiat de l'émission et de la réception des messages dans le clavardage rapproche davantage le clavardage de l'oral. Si l'on considère la colonne hachurée en jaune dans le tableau 4.10 ci-dessus, l'on remarque, par rapport à la temporalité, que le temps qui sépare la création de certains messages n'est pas très grand. Dans le second échange par exemple, du message 4287 au message 4291, 12 minutes s'écoulent :

4287 (2h11mn) >>>> 4288 (+1mn)>>>> 4289 (3mn)>>>> 4290 (+3mn)>>>> 4291 (+5mn)

Entre le premier message publié à 14h11 et le deuxième à 14h12, il y a une minute. Le prochain est à 3 minutes du précédant et à trois minutes du suivant. Le dernier est à 5 minutes du message qui le précède. Même si l'on ne peut pas parler ici d'immédiateté équivalente du clavardage, l'intervalle de temps entre les messages est loin des heures jours ou semaines qui peuvent séparer les messages d'un fil de discussion dans un forum. Cependant, le cratère structuré des échanges qui est une caractéristique du forum a facilité l'identification des interactions. Autrement dit, si les discussions s'étaient déroulées dans un clavardage classique, il aurait été difficile de suivre le fil des discussions.

Au final, je pense que le quasi synchrone, bien qu'étant imposé par le contexte de la recherche, est resté la modalité appropriée pour *Melff*. Il motive les apprenants et favorise la dynamique de groupe. Cependant ce dynamisme et les interactions mis en exergue dans cette phase du projet ne devraient pas cacher les nombreux problèmes qui l'ont émaillée. Problèmes sans lesquels l'expérience aurait été plus riche, je pense.

5.3.6 Suivi de Melff-expé

Dans cette partie, je rends compte du suivi de la seconde phase. L'objectif est de présenter les réalités du contexte pour aboutir à un catalogage des difficultés qui l'ont caractérisée.

5.3.6.1 Les rencontres à l'IT center

Première semaine de travail

Cette première semaine est celle allant du lundi 8 au vendredi 12 avril 2011. Je rencontre les étudiants du groupe AL le lundi 8 avril et les stagiaires qui sont recrutés sont invités pour une rencontre à l'IT Centre le jeudi 12. Ce jour, seuls onze personnes sont présentes. La séance débute avec quinze minutes de retard, le temps que le Centre se libère de ses derniers clients. Une fois toutes les inscriptions de stagiaires faites sur la plateforme, je fais une présentation vidéo-projetée du contrat de consentement avant de le distribuer pour signature. Ensuite, je les invite à découvrir quelques outils de la plateforme, notamment le "forum général" où ils trouvent le préquestionnaire qu'ils sont invités à remplir.

La prise en main de la plateforme continue à travers l'activité d'apprentissage de ce premier module (module 0) de la formation. Après que j'ai expliqué de vive voix la tâche à faire, et où le faire, les stagiaires lisent les consignes et s'engagent dans l'activité. Seule la première phase de l'activité a pu être faite quand arrive l'heure de quitter l'*IT Centre*.

Le vendredi 19, c'est la première rencontre en présentiel avec le second groupe, le groupe "Y". Les étudiants recrutés sont invités au centre informatique le mardi suivant.

Deuxième semaine de travail

J'ai rendez-vous avec les stagiaires du groupe "Y " à quinze heures le mardi 16 avril. . A cette heure-là, un seul des sept inscrits en présentiel honore le rendez-vous du *IT Centre*. Heureusement, quatre autres personnes issues du groupe AL se présentent. Elles ont préféré les rencontres du mardi à celles de Jeudi qui les arrangent moins. La séance commence à 15h35. Comme dans la rencontre précédente, les stagiaires s'inscrivent sur la plateforme. Beaucoup ont des adresses électroniques qui ne fonctionnent plus. Il faut leur en créer de nouvelles. Une fois tout le monde connecté à l'environnement de travail, le contrat de consentement est lu et signé. Des coupures répétées d'électricité occasionnent une importante perte de temps et je demande que les textes de présentation soient préparés pour la prochaine rencontre.

Jeudi 18 avril, début des congés liés à la participation de l'université aux jeux universitaires. La rencontre du jour ne peut pas avoir lieu parce que plusieurs stagiaires m'ont prévenu lors du présentiel qu'ils seraient partis avant l'heure de notre rencontre.

Troisième semaine de travail

Après une semaine de congé donc, je retrouve le groupe "Y" mardi 30 avril. La séance du jour s'est déroulée avec huit stagiaires donc un nouveau, contre neuf la séance précédente. Le travail consiste en la prise en main de l'environnement à travers les activités du module 0. Les stagiaires sont censés poster dans le forum les messages de présentations que je leur ai demandés de préparer avant la rencontre. Certains l'ont fait et d'autres pas. Ce qui fait que le groupe a été obligé d'attendre que ceux-là saisissent leur messages. Les messages sont publiés. Je passe ensuite beaucoup de temps à corriger toutes les productions. L'expert étant absent pour cause de maladie. Pour terminer cette deuxième phase de l'activité, j'ai acheté des crédits Internet pour que les stagiaires puissent avoir accès au centre avant notre prochaine rencontre.

La deuxième rencontre de la semaine est prévue le jeudi 2 mai. Ce jour nous découvrons l'absence du technicien. Avec les stagiaires nous convenons de nous retrouver le lendemain. Ce jour-la, cinq personnes seulement se sont présentées. Ils ont saisi leurs messages. Ceux-ci ont été lus et corrigés. Ils ont ensuite posté une nouvelle version de leurs messages antérieurs qui prend en compte les corrections proposées. La troisième phase est reportée à la prochaine séance faute de temps, mais avant de nous séparer, je les invite à prendre connaissance des consignes régissant la tâche du prochain module.

Quatrième semaine de travail

Les stagiaires présents à la rencontre du mardi 7 Mai sont au nombre de dix. Certains d'entre eux ont pu se connecter avant cette session pour terminer la tâche du module précédent comme il leur avait été demandé. D'autres ne l'ont pas fait. Les activités du jour portent sur le module 1 : "parler des activités quotidiennes. Seules les deux premières phases sont

faites. La troisième phase de la tâche est reportée à la prochaine rencontre. Le seul problème à noter est celui du logiciel qui s'est de temps en temps planté, amenant les utilisateurs à l'actualiser à chaque fois. La conséquence étant que les noms des auteurs disparaissaient.

Le Jeudi 9 Mai est jour férié (ascension), mais la rencontre avec le groupe AL est maintenue grâce à un accord unanime obtenu en présentiel le lundi. Des dispositions ont également été prises pour que le centre informatique soit ouvert. Des textos ont été envoyés aux stagiaires la veille pour leur rappeler les consignes du travail à faire. A l'heure du rendez-vous quatre stagiaires seulement sont présents sur la dizaine attendue. Je décide néanmoins de travailler avec ceux-là, ne serait-ce qu'à l'appropriation de *Primarypad*. Malheureusement, la connexion Internet est interrompue juste après qu'on a commencé. Mais avant, je demande aux stagiaires de continuer à réfléchir sur la tâche à réaliser et si possible d'améliorer le texte qu'ils avaient préparé. Ils devaient aussi aller poster des messages dans le fil de discussion de la dernière activité du module précédent.

Cinquième semaine de travail

Le mardi 14 Mai, Avec le groupe "Y", il est prévu de passer à la deuxième phase de l'activité du module 1. Mais, je décide de reprendre l'activité de la deuxième étape de la phase1 qui n'a été bien faite selon moi lors de la séance précédente manière pas. Je crée donc deux feuilles distinctes dans lesquels je place les productions de chaque sous-groupe. J'invite les stagiaires qui ont décrit les activités du samedi de l'étudiant fictif à lire le texte produit sur celles de dimanche par les autres stagiaires et vice versa. Ainsi donc, chaque stagiaire a eu à corriger un paragraphe ou deux. Le tuteur et l'expert pendant l'exercice, font le tour des stagiaires pour leur apporter de l'aide par-dessus l'épaule. L'activité se déroule relativement bien.

La deuxième phase se déroule dans un forum de discussion dans *Moodle*. Je copie les textes produits par les deux sous-groupes. J'en crée une file de discussion en postant les productions sur les activités du samedi, puis celles de dimanche de manière à faire un seul texte censé décrire la journée d'un étudiant fictif telle que les stagiaires l'on conçue. La consigne leur demande de faire des commentaires quant au fond du texte. Avant la fin de la séance, chaque stagiaire a publié au moins un message. Ils ont aussi été invités à le faire après la rencontre.

La session du jeudi 16 Mai est annulée à cause de l'insécurité qui règne sur le campus

Sixième semaine de travail

La rencontre du mardi 21 mai a lieu dans un campus froid où les cours ont repris de manière timide. Des dix stagiaires attendus, sept répondent présent. Le travail du jour porte sur le module 2 de la formation. Seule la phase 1 est réalisée. Nous sommes obligés d'arrêter avant que la troisième phase soit abordée à cause de l'atmosphère qui règne sur le campus.

La session du jeudi 23 Mai. Des dix stagiaires attendus, seuls six se sont présentés. Deux m'ayant prévenu de leur absence en m'informant qu'ils avaient des cours de rattrapage programmé à cette heure-là. En ce qui concerne le travail du jour, celui-ci porte sur le module 1. La tâche se réalise sur *Primarypad* d'abord et ensuite sur *Moodle*. Elle porte comme dans l'autre groupe sur la description du week-end d'un étudiant fictif. Les deux espaces d'écriture avaient été aménagés pour dix personnes, mais confronté aux absences j'ai dû modifier les activités pour qu'elles puissent être réalisées par six personnes. Ainsi donc, les descriptions du samedi et du dimanche de l'étudiant fictif ont été confiées respectivement à deux groupes de trois stagiaires chacun. Les activités se sont déroulées suivant le même principe que dans le groupe. Pendant les activités, j'apporte de l'aide soit directement, soit à travers le forum associé à la page d'écriture que les stagiaires utilisaient. Le travail ce jour-là est très laborieux à cause du niveau de français très bas des membres présents. J'ai dû me résoudre à éliminer un dont les contributions étaient insignifiantes et qui passaient plus de temps sur *Facebook*.

Septième semaine de travail

Aucune formation n'a lieu cette semaine. Lorsque nous nous rendons à l'IT Center le mardi 28 Mai, le technicien est absent. Nous décidons de rattraper cette session avant la prochaine rencontre. La date de samedi 1^{er} est proposée. Six personnes sont disponibles. Quatre autres ont cours toute la journée. Le jeudi avec le groupe "AL", nous assistons au même scénario : l'absence du technicien. De commun accord, nous décidons de nous retrouver le dimanche 2 Juin.

Le samedi 1^{er} Juin, le groupe "Y" se retrouve comme convenu. Cette fois-ci dans un cybercafé en dehors de l'université. Nous réquisitionnons quelques machines pour deux heures à raison de 300 francs CFA (environ cinquante centimes d'euros) par heure et par personne. Le travail du jour porte sur le module 3 de la formation. Comme dans les séances à l'*IT Centre*, je commence par réexpliquer de vive voix les consignes de travail qu'ils ont par ailleurs reçues sur leurs téléphones, ainsi que les modalités de fonctionnement.

Le problème majeur rencontré lors de cette journée est lié à la connexion. En effet, elle a été tellement instable qu'il était impossible de se connecter au réseau de manière continue. Le résultat est que les trois membres de chaque sous-groupe ne se sont jamais connectés simultanément à leur page d'écriture. Ils étaient obligés d'actualiser la page presque tous les cinq minutes. L'activité devenait plutôt lassante et au bout d'une heure, j'ai dû arrêter la séance. L'une des stagiaires a alors proposé que nous travaillions deux jours après l'arrêt officiel des cours pour rattraper tout le temps perdu. Proposition retenue à l'unanimité par les stagiaires présents. Après cette mésaventure du cybercafé, j'ai annulé la rencontre que j'avais programmée le lendemain dimanche avec les étudiants du groupe "AL", et appelé tous les membres pour les en informer.

Huitième semaine de travail

Le Mardi 4 Juin, Je retrouve le groupe "Y" qui n'a pu travailler dans un cybercafé trois jours avant. Cette fois-ci les stagiaires sont au nombre de huit. Ils sont mis par quatre dans deux espaces d'écriture différent sur *Primarypad*. Ils construisent ensemble leurs textes en écrivant l'un à la suite de l'autre. Pendant ce temps, je marche dans la salle pour m'assurer que les stagiaires regardent leurs écrans quand ce n'est pas leur tour d'écriture. Après cette étape, ils passent aux corrections mais j'accélère ce processus effectuant les corrections moi-même avec l'aide de l'expert. Au paravent j'ai demandé à tous les stagiaires de regarder leurs écrans pour voir les corrections se faire. La dernière phase de la tâche, la discussion sur le fond de la production, n'a pas pu avoir lieu avant la fin de la séance. Je les ai invités à le faire en dehors de nos heures de rencontre.

Une fois de plus, la rencontre avec le groupe "AL" du jeudi 6 juin n'a pas. Cette fois, c'est moi qui suis indisponible. Je prends part à une table ronde organisée à l'occasion des activités marquant la journée internationale de la francophonie à l'université de Buea. Prévue pour commencer à treize heures, c'est finalement à quinze heures qu'elle a commencé. J'ai appelé les stagiaires pour leur annoncer l'annulation de la session. Ils n'étaient d'ailleurs que trois à attendre à *l'IT Centre*.

Neuvième semaine de travail

Le mardi 11 juin, Je retrouve le groupe "Y" pour un nouveau module de la formation. Tous les membres du groupe sont présents à l'exception d'un seul. La séance commence comme d'habitude par une explication de vive voix des tâches à accomplir. Il s'agit de la tâche du module 4. Les stagiaires ont pu se connecter à la plateforme. Au moment d'ouvrir la ressource en question, les difficultés ont commencé. Le document qui normalement s'affiche comme page web dans *Moodle* ne s'affiche que partiellement chez certains stagiaires et entièrement chez d'autres et ce, après un bon bout de temps. . J'ai alors voulu déposer la ressource dans *Google Drive* pour un chargement plus rapide, mais le temps de le faire, nous avons perdu la connexion. Après trente minutes d'attente, nous avons été obligés de partir et avons convenus, le technicien inclus, de nous retrouver jeudi matin pour un rattrapage entre sept heures et neuf heures. Il faut souligner qu'à cette période, le syndicat des enseignants de l'université observe une grève et plusieurs cours n'ont pas lieu.

Ce jeudi 13 Juin, à huit heures trente tout le monde est là. Encore une fois la connexion nous fait défaut. Je suis obligé de demander aux stagiaires de rentrer et revenir pour une rencontre mardi de la semaine d'après

A 15h ce même jeudi pour la rencontre habituelle avec le groupe AL, la connexion Internet n'est pas toujours rétablie. Je suis avec quatre stagiaires de ce groupe qui ne s'est pas réuni depuis plus d'un mois et qui est très en retard par rapport au groupe de mardi. Nous avons pris la résolution de nous retrouver lundi après le cours en présentiel si la grève continuait et que les cours soient perturbés. Mais avant, j'ai proposé aux stagiaires, qui ont du reste déjà

préparé leurs textes conformément aux consignes reçues par texto, de les poster sur le forum du module 2 avant notre prochaine rencontre.

Dixième semaine de travail

Le lundi 17, je rencontre en présentiel le groupe "AL" qui n'a véritablement pas travaillé de manière cohérente et suivie depuis le début de l'expérience. Nous nous rendons au centre informatique pour un travail d'une heure et trente minutes. Quatre candidats seulement sont présents. La première phase de la tâche du module 2 est faite. Chaque stagiaire publie le texte qu'il a préparé, des corrections sont faites sur cette production et il réécrit son texte en intégrant les corrections. Avant cette rencontre, trois autres candidats avaient déposé leurs textes qui ont également été corrigés. Nous nous séparons en nous promettant de nous revoir au même lieu deux jours plus tard.

Le mardi 18 juin, je commence le module 4 avec les étudiants du groupe "Y". Ils doivent se mettre dans la peau d'un journaliste pour rapporter un accident de la circulation. Le travail est à faire en sous-groupes. Pour commencer, ils prennent connaissance d'une ressource en anglais et en français comportant un texte, une image d'accident de la circulation. Il s'agit du module 4

La première phase se déroule bien. La discussion dure à peu près une heure et quinze minutes pendant lesquelles l'enseignant et l'expert apportent leurs aides de manière individuelle en se déplaçant dans la salle. La deuxième phase n'a pas pu se dérouler parce que le logiciel *Primarypad* ne s'est ouvert que sur deux machines à cause de la mauvaise qualité de la connexion Internet. Après trente minutes d'essais renouvelés, nous avons dû arrêter la session et nous donner rendez-vous vendredi 21 juin A 15 heures pour une séance bilan étant donné que la fin des cours est prévue pour le mercredi 19.

Le jeudi 20 juin, le groupe "AL" se retrouve comme promis à l'*IT centre*. Tous les membres sont présents. Le travail du jour consiste à réaliser la tâche du module 3 qui se déroule dans les deux plateformes utilisées dans la formation. Pour cette session qui commence vers quatorze heures quinze, heure locale, tous les stagiaires ont préparé leurs textes conformément aux consignes qui leur avaient été envoyées par texto. La lenteur de la connexion Internet ne permet au groupe d'évoluer. L'activité d'écriture collaborative sur *Primarypad*, est laborieuse. Il faut attendre une heure de chargement de la page. Lorsqu'elle s'ouvre finalement, c'est sur deux machines dans un sous-groupe et trois machines dans l'autre. Un état de chose qui facilite pas la réalisation de l'activité telle qu'elle a été prévue.. En plus, il faut constamment actualiser la page. Constatant que les stagiaires se lassent, je leur propose de faire les exercices structuraux dans *Moodle* en attendant. Finalement, nous sommes obligés d'arrêter la session après deux heures et trois phrases produites. Rendez-vous est pris pour le bilan le lendemain à 13h.

Vendredi 21 juin à 13h je reçois le groupe "AL". J'essaie de continuer avec eux l'activité abandonnée la veille, mais la connexion a rapidement raison de nous. J'invite les stagiaires à

remplir le post questionnaire en ligne avant d'organiser une petite discussion pendant laquelle je recueille leur impression sur l'expérience qu'ils venaient de vivre. J'e procède de la même manière avec le second groupe que je reçois vers quinze heures.

5.3.7 Bilan.

Au terme de cette présentation générale de la seconde phase de l'expérience, il me paraît nécessaire de tirer des conclusions ou du moins de dresser un bilan. Bilan lié à la question de recherche d'une part et au dispositif en regard du vécu d'autre part.

5.3.7.1 Par rapport à la question de recherche

En quoi est-ce que *Melff-expé* en tant que dispositif hybride reposant sur l'instrumentation numérique a permis de dépasser les problèmes qui minent l'enseignement/apprentissage du français fonctionnel à l'université de Buea, et faciliter l'interaction ? Cette interrogation appelle à faire des commentaires, d'abord sur *Melff-expé* et *Melff* en général comme dispositif hybride (donc innovant et visant l'amélioration d'une situation), ensuite sur la qualité des interactions qu'il a facilitées via le quasi synchrone que son contexte a imposé.

***Melff*, dispositif hybride pour dépasser les problèmes du français fonctionnel**

Pour rappel, le projet *Melff* est né d'une volonté de rendre l'apprentissage du français effectif en résolvant les problèmes qui l'affectent ; notamment le grand nombre d'étudiants dans les classes, l'hétérogénéité des groupes, le temps insuffisant d'exposition au français, le manque d'expression et d'interaction. Sous sa forme hybride, *Melff* dans ses deux phases s'est positionné comme un dispositif innovant. L'innovation à travers l'intégration des TIC qui amène à repenser la pédagogie, les démarches, les modes d'interventions, les espaces, les lieux et les temporalités, les pratiques des acteurs cf. 3.2.3. Ainsi, en mettant à distance une partie de la formation via la technologie, *Melff* s'est montré capable :

1. De proposer plus de temps d'exposition à la langue française aux étudiants inscrits au cours de français fonctionnel. En effet, le dispositif a permis qu'en plus des deux heures hebdomadaires institutionnellement prévues pour ce cours, les étudiants ont pu bénéficier de deux autres heures au centre informatique et de plusieurs autres heures potentielles puisque le dispositif à distance leur permettait d'avoir accès au contenu via Internet n'importe où et n'importe quand s'ils le souhaitaient.
2. De gérer les grands groupes d'étudiants que compte le français fonctionnel à l'université de Buea. En mettant à distance une partie du contenu de la formation, l'on crée des petits groupes d'étudiants qui peuvent travailler de manière plus efficiente. Le français fonctionnel accueille plus de 70 apprenants dans chaque groupe. Lorsqu'un enseignant a une activité à mener, il lui est difficile de faire participer tout le monde. Ainsi se limite-t-il à ceux qui comprennent vite pour sa progression. Il a un plus grand temps de parole pendant les deux heures que dure le

cours. Avec *Melff*, il est possible d'avoir une véritable centration sur l'apprenant dans la mesure où chaque apprenant a la possibilité de s'exprimer et de renseigner son accompagnateur son camarade expert sur son interlangue, et recevoir l'aide appropriée.

3. De gérer l'hétérogénéité caractéristique des groupes de français fonctionnel. Dans un groupe, on trouve des apprenants de niveau A1 au niveau C2 en passant par B1 et B2 du CECR. Cette diversité de niveau fait que la progression des enseignants est le plus souvent fondée sur le comportement de ces étudiants qui ont déjà un niveau acceptable en français, et qui sont donc plus réceptifs et plus actifs. En s'appuyant sur les étudiants de niveau avancé pour accompagner les moins avancés, *Melff* a montré que l'intégration de la technologie dans le cours de français à l'université de Buea pouvait être une solution au problème d'hétérogénéité qui lui nuit.
4. De permettre l'interaction. L'absence d'interaction en français (langue cible) avant le projet *Melff* est une conséquence de l'effectif pléthorique et du peu de temps alloué à la formation. Il était en effet difficile de faire jouer des rôles à 70 étudiants pendant 2 heures. Encore que d'autres compétences étaient prévues dans ces mêmes 2 heures. Du coup, seules les activités de compréhension orale et surtout écrite sont abordées, ainsi que des activités de systématisation ou de fixation des règles mises en exergue dans les leçons. *Melff* a montré qu'il était possible de donner l'opportunité à chaque étudiant d'interagir en la langue qu'il était en train d'apprendre en déportant en ligne les activités de production. Même si ces activités ne se sont pas déroulées dans les meilleures conditions à cause des difficultés contextuelles, le projet a eu le mérite de montrer qu'un dispositif comme celui qui le portait pouvait permettre l'interaction, donc l'expression des apprenants de français fonctionnel qui, pour la grande majorité, terminent leur formation sans avoir eu l'occasion de s'exprimer.

S'il est vrai que *Melff* a permis l'interaction tant dans sa première phase que dans sa seconde, c'est aussi ici le lieu de faire le bilan sur la qualité de ses interactions ; surtout que celle-ci se sont déroulées dans une modalité particulière : le quasi synchrone

La qualité des interactions en quasi synchrone

La première phase du projet a connu un bilan mitigé qualitativement et quantitativement en termes d'interaction. Quantitativement, je me suis appuyé sur la conception de l'interaction de Henri (1992), et surtout sur ce que Célik (2011) appelle participation interactive (5.3.4). J'ai essayé de compter les messages ou mieux, les contributions des participants qui répondaient explicitement à d'autres générant des fils de discussion, et aussi les contributions qui faisaient références explicites ou implicites aux messages des autres. J'ai ainsi dénombré 458 messages que j'ai analysés pour savoir s'ils ont contribué à des échanges pouvant laisser supposer une valeur ajoutée en termes d'apprentissage de la langue. Qualitativement, j'ai fait ressortir que des 458 messages produits, seuls 67, soit 13%

messages des messages ont constitué ce type d'échange. En fait, les messages ont été regroupés selon qu'ils font partie des dialogues réflexifs réussis (DRR) ou des dialogues réflexifs incomplets (DRI), partant du principe de Lamy et Goodfellow (1998) que le dialogue réflexif est un dialogue qui porte sur la langue. Ainsi, j'ai regroupé sous la bannière des DRR les dialogues réflexifs à l'issue desquels l'on peut penser que l'apprentissage a eu lieu, et sous celle des DRI, les échanges qui ont porté sur la langue mais qui n'ont pas pu aller jusqu'au bout de manière à faire penser que l'apprenant y a tiré profit. A l'issue de cette première phase, même si l'on peut dire que les apprenants ont été impliqués dans des participations interactives, la qualité des interactions quant à elle a laissé à désirer. 26 dialogues réflexifs réussis seulement pour une vingtaine de participants.

Dans la seconde phase du projet, l'approche d'analyse quantitative a été plus affinée. Contrairement aux corpus de la première phase qui était constituée de tout message qui répondait à un autre même s'il n'avait pas de relation sémantique entre eux, le corpus considéré dans l'analyse *Melff-expé* était constituée de messages qui, soit initiaient une discussion, soit y contribuaient. Autrement dit, du corpus existant ou latent²⁷ que constituait l'intégralité des messages produits lors de cette phase, un corpus de référence²⁸ a été déterminé qui ne prenne en compte que des messages qui a priori font partie des discussions. Ainsi, pour le corpus existant, une totalité de 676 messages ont été comptés. Pour le corpus de référence 260 messages ont été considérés. Ceux-ci ont été analysés de manière à donner à voir la distribution par participant des messages selon que ceux-ci initient ou contribuent à une discussion. L'objectif étant ici de déterminer si leurs contributions s'inscrivent dans une logique de d'interaction ou pas. Et il est apparu que les participants ont réagi plus aux publications qu'ils en ont postées. Les messages ont été également analysés de manière à présenter les contributions des participants selon qu'elles sont liées aux dialogues réflexifs réussis, aux dialogues réflexifs incomplets, aux interactions véritables, aux quasi-interactions ou aux monologues. Le but visé était de savoir si le dispositif a permis aux apprenants de participer à des échanges sur la langue et sur son contenu. Des échanges de type A-B-A ou encore A-B que j'ai considérés comme des messages interactifs. J'en ai compté 183 dont 96 liés aux interactions sur la forme et 87 liés aux interactions sur le fond. Les messages interactifs sur la forme ont constitué 21 DRR et 8 DRI tandis que les messages interactifs portant sur le contenu des échanges, ont donné lieu à 30 quasi interactions et 6 interactions véritables.

²⁷ Bommier-Pincemin (1999) définit le corpus existant ou latent comme « L'ensemble des textes auxquels on peut avoir accès, dont on peut disposer. C'est généralement une masse « informe », non systématique, mal défini, aux contours incertains. Il est difficile d'en avoir une vue globale. Cet existant dépend de conditions étrangères à l'étude, qui ne sont pas toutes connues ni maîtrisées » cité par Célik (2010)

²⁸ Le corpus de référence « est composé à partir du corpus existant, en adéquation avec l'objectif de travail ; il est clairement défini et équilibré. C'est lui qui fournit l'univers le plus large dans lequel chaque élément trouve sa valeur. Il constitue l'univers et fixe le point de vue de l'étude. Il représente le fond sur lequel on veut profiler les textes étudiés. » (Bommier-Pincemin, 1999 cité par Célik, 2010)

Au final, et par rapport à la seconde phase, le bilan de l'expérience ne paraît pas satisfaisant au regard du nombre des échanges qui pourraient laisser croire que les apprenants ont eu un gain en terme d'acquisition de la langue. Mais l'on peut remarquer qu'elle a permis d'exposer ceux-ci à de considérables intrants linguistiques, et de les impliquer dans de véritables interactions qui ont comme mérite le fait de porter à leur conscience, ou plutôt à leur mémoire à court terme, des faits de langue auxquels ils pourraient recourir ultérieurement. La qualité et la quantité des messages sont fonction des conditions dans lesquelles l'expérience s'est déroulée. Mais avant de dresser un bilan de cette phase par rapport au dispositif en regard du vécu, il me paraît judicieux de souligner que la modalité spécifique et particulière de communication du dispositif *Melff* a eu un impact non négligeable sur la qualité et la quantité des interactions produites. Autrement dit, n'eût été la modalité quasi synchrone qui a caractérisé le dispositif, les échanges auraient été plus pauvres en nombre et qualité eu égard aux difficultés auxquelles celui-ci a fait face.

En effet, les échanges ont eu lieu selon des modalités propres aux outils de communication synchrone et asynchrone que sont le forum et le clavardage. Etant donné que la possession d'un ordinateur personnel n'est pas la chose la mieux partagée au sein de la population estudiantine de Buea, et considérant le fait que la connexion à internet à un coût (que les étudiants se connectent au campus ou dans un cybercafé hors du campus, réaliser la partie distancielle de la formation à l'IT Centre s'est imposé comme la seule manière de voir réussir le projet. Les tâches d'interaction à effectuer étaient prévues dans le forum qui ne nécessite pas en temps normal la présence simultanée des participants et qui se caractérise par une souplesse chronologique qui fait que les messages peuvent être lus longtemps après qu'ils ont été publiés. Les échanges se sont effectivement déroulés dans cet environnement, mais tous les participants étaient connectés au même moment et pouvaient accéder aux messages postés avec une immédiateté plutôt proche du clavardage que du forum. J'ai fait l'hypothèse (cf. 4.2.4) que c'est le quasi synchrone qui a favorisé la quantité des messages qui ont été publiés par les participants. Cela aurait été un forum classique dans mon contexte, que les échanges seraient pauvres. En plus, le sentiment de satisfaction exprimé par certains participants qui ont estimé avoir eu l'occasion de discuter en français est dû selon moi à la dimension orale du clavardage que l'unité d'action a imposée.

5.3.7.2 Par rapport au dispositif en regard du vécu.

J'ai, dans la partie qui précède, indiqué que la pauvreté des échanges en quantité et en qualité était due aux problèmes rencontrés lors du déroulement de l'expérience. Faire le bilan du dispositif en regard à son vécu revient à préciser ces problèmes. *Melff-expé* a été donc soumis à un certain nombre de difficultés qui ne sont pas du reste différentes de celles auxquelles a été confronté *Melff-pilote*.

- Les absences : celles-ci ont considérablement affecté le déroulement des sessions. Elles ont été le fait des étudiants et du technicien. Il est important de souligner qu'aucune séance n'a pu se tenir avec la totalité des membres du groupe. Une des conséquences de ces absences, surtout signalées, est que le travail au centre

commence tard parce le petit groupe présent attend souvent plusieurs minutes dans l'espoir de voir arriver des retardataires. Ces absences entraînaient souvent des ajustements dans le scénario pédagogique comme cela a été le cas lors de la sixième semaine où j'ai été obligé d'organiser le travail pour qu'il soit fait par six personnes. Aussi, l'absence du technicien a entraîné l'annulation de deux séances occasionnant de ce fait le retard dans l'avancement de la formation dans le groupe affecté.

- Le retard : c'est l'un des traits caractéristiques du dispositif Melff tel qu'il a été vécu. En effet, la formation au centre informatique n'a jamais commencé à l'heure à laquelle elle était prévue. Soit il fallait attendre qu'un certain nombre raisonnable d'étudiants soit atteint pour que commencent les activités, soit il fallait attendre que le centre se libère de ses premiers clients pour que le groupe s'y installe.
- La mauvaise connexion Internet. Elle est l'une des causes de retard dans la progression de la formation, et également dans l'annulation de certaines rencontres. Elle s'est en effet montrée très instable. Très lente et souvent absente, la connexion a considérablement paralysé certaines activités notamment celles qui impliquaient l'utilisation de *Primarypad* où elle rendait difficile la connexion simultanée des membres du groupe. Elle a aussi causé l'annulation des séances, notamment lors de la quatrième et de la neuvième semaine où pendant deux jours, la formation n'a pas pu avoir lieu parce que les groupes étaient dans l'incapacité d'avoir accès au contenu en ligne. Il est important de noter que ce problème de connexion internet s'est vécu tant dans le centre informatique de l'université qu'en dehors dans les cybercafés
- Les grèves et les jours fériés. Des mouvements de grèves ont eu lieu lors du déroulement de l'expérience. D'abord cela a été des étudiants qui ont manifesté violemment contre la suspension de leur Association, et après ce sont les enseignants qui ont déposé la craie à la demande de leur syndicat pour protester contre les autorités de l'université. La conséquence de ces grèves, surtout celle des étudiants, est qu'elle a entraîné l'annulation des sessions de formation. La tension qui régnait sur le campus entre les forces de l'ordre et les manifestants amenait la grande majorité des étudiants à rester chez eux. Deux sessions ont ainsi été annulées ou interrompues. La grève des enseignants, même s'elle a permis de récupérer un jour de travail où tout le monde était présent, elle a eu pour conséquence la programmation des cours de rattrapage qui causaient l'absence des stagiaires aux séances de formation *Melff*. En ce qui concerne les fériés, un seul jour a affecté *Melff-expé*. Il s'agit de *l'ascension*. Malgré le fait qu'un accord a été trouvé pour que la rencontre se tienne ce jour, quatre stagiaires seulement se sont présentés. En plus la connexion n'a pas marché et finalement la journée a été perdue.
- Les jeux universitaires. La tenue de cet événement a rogné une semaine sur le temps de travail prévu pour la formation. Cette semaine de congé temporaire aurait pu être l'occasion de travailler possiblement tous les jours pour mieux avancer dans le projet, mais très peu étaient les participants qui restaient dans la ville. D'aucuns ont choisi

d'aller vivre les jeux, d'autres ont préféré rentrer dans leurs familles. Toujours est il que les deux sessions de cette semaine n'ont pas eu lieu, et même une session la semaine d'avant.

Pour conclure cette partie sur le bilan de *Melff-expé* par rapport au vécu, il est judicieux d'établir une relation avec Melff-pilote. A l'issue de cette première phase, je me suis posé la question de savoir si les problèmes rencontrés n'étaient pas que circonstanciels. Après l'instanciation de la seconde phase, force est de constater que les problèmes sont les mêmes. Tout comme *Melff-expé*, *Melff-pilote* a connu des difficultés liées aux absences, à la mauvaise connexion Internet, aux grèves, aux jeux universitaires, aux absences des acteurs ou encore à leurs retards.

5.4 Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de décrire le déroulement du projet Melff d'une part, et d'autres parts de faire l'analyse de la formation du point de vue des interactions qui s'y sont déroulées. Ainsi, une description des différentes articulations des deux phases du projet a-t-elle été présentée. Un accent particulier a été mis sur le suivi des formations respectives dans le but de relever les divers problèmes auxquels elles ont été confrontées. Il est apparu que la formation, lors de la première phase a été considérablement perturbée par un certain nombre d'écueils qui ont été mis en exergue ici grâce au discours sur le suivi de l'expérience. Les mêmes problèmes ont entravé le fonctionnement du dispositif lors de la seconde phase. L'analyse quantitative et qualitative des données à montrer une certaine pauvreté des interactions en termes gain potentiels en apprentissage du français tant pour *Melff* pilote que pour *Melff-pilote*. J'ai souligné toutefois que l'un des mérites des échanges en ligne a été d'exposer les apprenants à plus d'intrants linguistiques dont ils pourront se servir ultérieurement. J'ai également fait l'hypothèse que c'est grâce à la modalité de communication quasi synchrone du projet que cette petite quantité et qualité d'interactions a été obtenue. Le Bilan du projet par rapport aux questions de recherche n'est pas négatif. Il a permis de montrer qu'avec un tel dispositif, il est possible d'augmenter le temps d'exposition au français, gérer l'hétérogénéité des classes, gérer les grands groupes, et permettre l'interaction. C'est le bilan par rapport au vécu qui a montré qu'il existe dans mon contexte un certains nombres de d'obstacles à la réalisation effective de tels objectifs. Le fait que ces obstacles soient présents dans les deux phases m'a conduit à m'interroger sur la généralisation de *Melff* et du modèle d'intégration des TIC qui le sous-tend. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

6 Généralisation de Melff ? Réexaminer les modèles d' ALAO en Afrique

6.1 Introduction

Ce chapitre est bâti autour de 5 points principaux qui ont pour objectif d'une part, de dire si le projet, *Melff* est généralisable, et d'autre part de réexaminer et de questionner son modèle d'intégration des TIC étant donné les perturbations qu'il a connues. Ainsi, dans le premier point je fais un état des lieux des différents facteurs perturbateurs de l'intégration des TIC. En même temps, je reviens sur les obstacles au bon déroulement de la formation en les catégorisant selon qu'ils sont liés à l'Institution ou aux acteurs. Je réexamine ces obstacles par la suite pour distinguer ceux qui sont d'ordre structurel de ceux qui sont d'ordre conjoncturel. Dans le deuxième point du chapitre, je mets en parallèle les problèmes à l'intégration des TIC en Afrique soulevés par la littérature (cf. 2.4) et ceux vécus dans le cadre du projet Melff. Cette mise en parallèle vise à savoir si ces obstacles, très souvent généralisés, s'appliquent à mon contexte. Je re-questionne également le modèle de dispositif s'appuyant sur l'IT Centre qui concentre toutes les ressources en un seul endroit pour aboutir la conclusion que ce modèle n'est pas adapté et que d'autres voies sont à explorer, notamment celle de l'apprentissage mobile. C'est pour cette raison que les résultats à un sondage sur l'utilisation des TIC par les étudiants de Buea sont présentés dans le troisième point du chapitre, ainsi que la place de la technologie mobile (téléphone mobile et Internet mobile particulièrement) dans le quatrième volet. La cinquième articulation, elle, quant à lui envisage l'après *Melff* avec le mobile justement, en se basant sur le fait que l'apprentissage mobile des langues est un domaine bien établi dans la recherche avec de nombreuses productions. Des simulations sont ensuite faites sur ce que serait Melff avec le mobile.

6.2 Etats des lieux des différents facteurs perturbateurs de l'intégration des TICE dans le cadre du projet Melff

La mise en œuvre du projet *Melff* dans ses deux phases s'est heurtée à un certain nombre d'obstacles que je vais essayer de classer (ci-après) afin de pouvoir mieux caractériser l'expérience d'apprentissage des langues intégrant les TICE dans mon contexte. Ainsi serait-il possible de savoir si une telle expérience est généralisable. Je vais dans un premier temps présenter ces différents facteurs et ensuite les caractériser avant d'en faire une représentation visuelle que je commenterai.

6.2.1 Présentation de facteurs perturbateurs

Les facteurs présentés ci-dessous ont été identifiés comme ayant constitué des obstacles au bon déroulement du projet *Melff*. A des degrés divers, ils ont perturbé les séances de *Melff Pilote* et de *Melff Expé*. Ils relèvent soit de l'institution, soit des acteurs du projet.

6.2.1.1 Facteurs liés à l'Institution

Il s'agit ici des facteurs qui touchent à la vie ou au fonctionnement de L'institution. Ils ont affecté négativement le fonctionnement de la formation.

- La connexion Internet instable. Le centre informatique de l'université de Buea est connecté à Internet via la fibre optique. ses spécificités techniques telles qu'expliquées par le Directeur du Centre montrent que la bande passante est de 5 méga octets dédiés par seconde. Ce qui est, selon lui, une connexion très acceptable. Bien que le centre informatique dispose d'une connexion haut débit à internet, son instabilité et sa lenteur ont eu des conséquences négatives sur le bon fonctionnement de l'expérience. La majorité des contenus prévus pour une session étaient rarement couverts pendant cette session. Plusieurs fois lors des deux phases du projet, des séances ont été inachevées et étendues sur plusieurs semaines ou annulées à cause de la mauvaise qualité de la connexion ou de la perte du signal Internet. En 2012 par exemple, lors de la troisième semaine de la phase pilote, j'ai été obligé d'arrêter la séance de travail parce que nous avons perdu la connexion au moment de passer à la seconde étape de l'activité du jour, et d'acheter du crédit internet pour que les stagiaires puissent poursuivre le travail avant la rencontre suivante. Ces problèmes liés à la connexion Internet ont également caractérisé la seconde phase du projet. Lors de la semaine 4 par exemple, alors que j'ai décidé de travailler avec 4 stagiaires sur 10 inscrits dans l'un des groupes, la connexion internet s'est interrompue juste après que nous avons commencé pour ne plus revenir ; nous forçant à nous séparer. Nous avons vécu le même scénario la semaine 9 lorsqu'une ressource qui devait s'afficher comme page web dans Moodle, ne s'est ouvert que partiellement chez certains stagiaires et pas du tout chez d'autres. Après avoir placé le document dans *Google Drive* pour un accès facile, nous avons perdu la connexion. Après une attente de trente minutes, nous avons été obligés de nous séparer. Mais bien avant nous avons convenu d'un jour pour rattraper cette séance perdue. Le jour choisi était un jour où je devais rencontrer un autre groupe. J'ai donc rencontré le premier groupe (du rattrapage) le matin, et le deuxième dans l'après-midi. Aucune des séances n'a lieu à cause du manque de connexion Internet. il faut signaler qu'il arrivait des moments où la connexion bien que présente, était d'une telle lenteur que les activités étaient paralysées. C'est ainsi que le débit d'internet a contribué à l'abandon du forum oral qui devait avoir lieu sur *Voiceforum*. En effet, l'enregistreur de son intégré à cette plateforme ne s'est pas ouvert sur la plupart des machines où travaillaient les stagiaires. Et sur les deux machines où il a pu fonctionner, il a fallu

plus de trente minutes à son chargement. Pareillement, l'utilisation du logiciel *PrimaryPad* a souffert de la lenteur de la connexion Internet lors de *Melff-expé*. La lenteur d'internet est responsable de l'abandon du volet interaction orale du projet *Melff*.

- Les ordinateurs de bonne qualité mais limités. Les ordinateurs que l'on trouve au centre informatique de l'université sont des ordinateurs de marque *Compaq* acquis en 2011 et qui n'ont qu'un et deux ans respectivement en 2012 et 2013 au moment où sont menées les deux expériences. Connectées à des moniteurs LCD, les unités centrales sont des *Pentium 4* avec 500 giga octets de disque dur et 2 giga octets de RAM pour des processeurs dual core. Ce sont donc des machines de bonne qualité mais limitées en terme de programme et de logiciels installés. Par exemple, pour que l'enregistreur/lecteur de la plateforme *Voiceforum* fonctionne, il faut que le logiciel *Java* soit installé sur les machines. C'est la précaution que j'ai prise la veille de son utilisation. Malheureusement le lendemain, le programme était désinstallé sur toutes les machines. Et pendant près de deux heures je n'ai pu le réinstaller que sur deux machines. Dans ces conditions il était impossible d'animer un forum oral. Il faut également souligner le handicap que constituaient certains claviers où il n'y pas avait de correspondance entre des touches et leurs produits à l'écran.
- Les coupures intempestives d'électricité. Plusieurs fois, au cours de l'expérience, le courant électrique a été interrompu. Ces interruptions avaient une durée allant de quelques secondes à plus d'une heure. Des sessions ont ainsi été annulées après 30 à 40 minutes d'attente ou après plusieurs microcoupures. En plus, le centre informatique ne dispose pas d'un groupe électrogène pour assurer la continuité du courant en cas de coupure. Pire encore, certains onduleurs auxquels étaient branchés les ordinateurs étaient défectueux. En conséquence, lorsqu'il y avait coupure, il n'y avait plus d'internet et certains ordinateurs sur lesquels travaillaient les stagiaires s'éteignaient ; causant la perte des textes qu'ils étaient en train d'écrire.

Il est important de signaler que les coupures d'électricité sont fréquentes sur l'étendue du territoire camerounais depuis le début des années 2000 du fait de la firme américaine AES. Selon le blogueur Raoul Mbog (<http://blog.slateafrique.com/>) le Rassemblement de la Jeunesse Camerounaise qui dans un communiqué publié le 28 mai 2011 appelait les Camerounais à ne pas payer leurs factures d'électricité, a livré des statistiques qui montrent que pour la seule année 2011, il y a eu plus de 1025 coupures d'électricité. Situation qui a entraîné, selon le même blog, une sortie du patronat camerounais qui a dénoncé « avec la plus grande fermeté les coupures intempestives d'électricité qui ralentissent les activités économiques du pays ». Il s'agit donc d'un phénomène qui dure depuis dix ans au moment où je mène le projet *Melff*, et qui s'est poursuivi après puisqu'en 2014 les populations ont continué à vivre les coupure d'électricité, connues au Cameroun sous le nom de « le délestage ».

L'entreprise qui est chargée de la production, du transport, de la distribution et de la commercialisation de l'énergie électrique, attribue lesdites coupures aux travaux de réhabilitation du réseau électrique qu'elle considère comme vétuste et mal entretenu. Aussi, elle explique qu'en saison sèche elle est confrontée à l'étiage, c'est-à-dire la baisse des eaux qui affecte la production de l'électricité au niveau des barrages hydroélectriques. En saison des pluies, ce sont les orages ou la foudre qui en sont responsables. Ce qui est certain est que ce problème n'est pas près de se terminer dans la mesure où le déficit énergétique du Cameroun en 2012, selon le quotidien *Cameroon Tribune* du 11 juillet 2012 oscillait entre 520 et 650 MW. Et l'autosuffisance énergétique du Cameroun n'est entrevue qu'à l'horizon 2020 si l'on s'en tient au *document de stratégie pour la croissance et l'emploi*²⁹. Jusqu'à ce que les autres barrages en construction, ainsi que les centrales à gaz soient terminés, le Cameroun continuera de subir des perturbations d'approvisionnement du courant électrique.

- Les mouvements de grève. La vie de l'Université de Buea depuis le début des années 2000 a été rythmée par une succession de grèves aussi sérieuses les unes que les autres. En 2005 par exemple une grève des étudiants qui contestaient les résultats du concours d'entrée dans une grande école a paralysé les activités de l'université pendant plusieurs semaines, ce qui a causé des dégâts matériels et humains très importants. Ce fut également le cas en 2010. En 2011 c'est le personnel d'appoint qui observait un mouvement de grève pour un meilleur traitement salarial. Au premier semestre 2012, l'année de la phase pilote de mon projet, les enseignants ont déposé la craie pendant plusieurs semaines, respectant un mot d'ordre de grève de la branche locale de Buea de leur syndicat. En 2013, deux grèves successives des étudiants puis des enseignants ont fortement paralysé la vie et le fonctionnement de l'institution : les premiers qui s'insurgeaient contre l'ingérence de l'Administration dans leur association s'en sont violemment et physiquement pris aux autorités de l'université, aux infrastructures, ainsi qu'à leurs camarades qui osaient se rendre en cours. Les seconds ont suspendu les enseignements pour réclamer l'arrêt des poursuites judiciaires contre 10 d'entre eux et 41 étudiants. Ces grèves à répétition ont sérieusement rogné l'année académique 2012/2013 et notamment son second semestre qui est par ailleurs déjà raccourci par les jeux universitaires et les jours fériés.
- Les fériés. Le second semestre est généralement court (de mars à juin), et contrairement au premier semestre, il connaît beaucoup d'interruptions liées aux jours qui sont déclarés fériés, chômés et payés sur toute l'étendue du territoire. Il y a d'abord le vendredi saint qui annonce la pâque et qui amène l'université à être en congé pendant deux jours au moins avant le weekend de cette fête chrétienne.

²⁹ Programme économique du Cameroun pour les 10 prochaines années (2010-2020) : <http://siteresources.worldbank.org/INTCAMEROONINFRENCH/Resources/DSCE2009.pdf>

Ensuite, il y a la fête du travail le 1^{er} mai et l'ascension, une autre fête catholique. Il y a enfin le 20 mai qui est le jour de la fête nationale.

- Les jeux universitaires (les jeux U). Chaque année depuis 1998, le Ministère camerounais de l'enseignement supérieur, organise entre le mois d'avril et le mois de mai, des jeux qui regroupent toutes les universités d'état, les grandes écoles, ainsi que les institutions universitaires privées du pays. Ces jeux qui se déroulent au deuxième semestre de l'année académique ont des conséquences sur le bon fonctionnement de celui-ci. A l'université de Buea du moins, les jeux perturbent considérablement les enseignements. Tout d'abord, plus d'une semaine avant les jeux, les cours s'arrêtent à 13h pour permettre aux athlètes de se préparer. Ceci a pour conséquence l'annulation de tous les cours prévus dans l'après-midi. En plus de cet arrêt partiel, les jeux universitaires proprement dits occasionnent l'arrêt total des cours pendant une semaine. Les conséquences de ces arrêts sont que plusieurs enseignants et leurs cours accusent au moins deux semaines de retard dans la couverture des programmes. De ce fait lorsque les cours reprennent, ils organisent des sessions de rattrapage aux moindres périodes libres des étudiants obligeant ceux-ci à opérer des choix. C'est en cela que les jeux universitaires ont constitué un facteur perturbateur du projet *Melff*. En effet, après les jeux, les absences et les retards se sont accrus. Les stagiaires étaient de plus en plus confrontés aux rattrapages dans leurs départements respectifs, et se trouvaient dans l'obligation de sacrifier leur participation au projet.
- Le calendrier académique non maîtrisé de l'Institution. Au début de chaque année académique, l'université publie son calendrier. Le projet a lieu au deuxième semestre. Il a été décalé d'une semaine par rapport à la date de début prévue, parce que le début du semestre a été repoussé. Ce décalage est survenu parce que le calendrier du premier semestre n'a pas été respecté. Celui-ci n'a pas été respecté parce que les corrections des examens du premier semestre n'étaient pas terminées et les résultats non disponibles. En plus, dans ce calendrier la période des jeux universitaires est connue mais pas les dates exactes. Souvent en avril ou en mai, les jeux entraînent des congés qui ajoutés aux jours fériés, rognent considérablement le temps de formation et causent le prolongement du semestre ainsi que des rattrapages tous azimuts.
- Le fait divers. Au chapitre du fait divers qui a perturbé le fonctionnement du projet *Melff*, s'inscrit le cambriolage qui a eu lieu lors de la phase pilote et qui a empêché le groupe d'avoir accès au Centre informatique. En effet, le Centre est resté fermé pendant plus d'une semaine pour besoin d'enquête, obligeant les deux groupes impliqués dans le projet à se rencontrer ailleurs pour l'ultime session destinée au bilan.

6.2.1.2 Facteurs liés aux acteurs

Il s'agit des facteurs perturbateurs liés aux compétences ou aux comportements des acteurs directs (tuteurs et stagiaires) ou indirects (technicien) du projet Melff. Leurs comportements, notamment les absences et les retards, et les lacunes des stagiaires quant à la maîtrise de l'informatique ont constitué des entorses au bon fonctionnement de la formation

- Le manque de compétences informatiques de certains étudiants. Certains stagiaires ont éprouvé de sérieux problèmes avec Internet. Ne faisant pas la différence entre la barre d'adresse et la barre de recherche du navigateur. Ils étaient incapables de gérer les onglets dans le navigateur, et même de traiter un texte ; ce qui entravait leur progression dans la réalisation des activités. D'autres avaient des adresses e-mails inopérantes au moment de l'expérience. C'est ce à quoi j'ai été confronté lors des premières séances de l'expérimentation destinée à la prise en main des environnements technologiques de formation tant dans *Melff-pilote* (semaine du 23 avril 2012) que dans *Melff –expé* (semaine du 8 avril 2013). Par exemple, pour accéder à la plateforme *Moodle*, les stagiaires devaient au préalable y être inscrits. Ceci nécessitait des adresses e-mails auxquelles les noms d'utilisateur et mots de passe allaient être envoyés. Beaucoup de stagiaires m'ont fourni des adresses dont les boîtes ont été fermées parce que non utilisées. Dans ces cas, je recréais de nouvelles adresses et demandais aux stagiaires concernés d'en relever les coordonnées ainsi que le code d'accès à la plateforme. Cette précaution n'a pas empêché que lors des séances suivantes certains d'entre eux viennent au centre informatique sans ces informations, m'obligeant soit à les laisser de côté pour la séance, soit à perdre encore un temps considérable pour récupérer leurs informations.

Une fois dans l'environnement, les stagiaires étaient appelés à rédiger des textes (de présentation pour ce qui est de l'activité brise-glace et de prise en main de cette première semaine). Etant donné que les claviers des ordinateurs de l'IT Centre sont en anglais, il était proposé sur la plateforme un lien vers une page du site lepointdufle.fr où ils pouvaient d'abord saisir leurs textes avec les lettres accentuées du français, les copier ensuite avant de les poster dans la plateforme. Or le lien en question s'ouvrait dans une nouvelle fenêtre. Outre le fait qu'il fallait que je sois aux côtés de plusieurs pour leur montrer comment faire un copier-coller, il fallait que je sois là également pour leur montrer comment passer d'une fenêtre à l'autre en minimisant l'une d'elle. Dans le cours de cette manipulation, d'autres perdaient leurs textes et étaient obligés de reprendre. Toutes choses qui ont rendu les premières sessions fastidieuses.

Cela dit, il est important de reconnaître que malgré les compétences limitées, les stagiaires ont pu réaliser toutes les tâches auxquelles ils ont été soumis. Ils ont pu notamment rédiger et publier leurs messages dans le cadre des différentes activités et suivant les consignes. En

somme, les stagiaires ont pu surmonter les difficultés auxquelles ils étaient confrontés pour produire du texte qui a servi de base d'analyse dans ce travail.

- Les absences. Parler d'absence comme facteur perturbateur du déroulement de *Melff* c'est faire référence au fait que des sessions pouvaient être perturbées du fait de la non présence de certains acteurs lors des séances de travail. Il est arrivé des moments au cours de l'expérience où soient les étudiants, soit le technicien ou encore le tuteur était absent. Pour que l'expérience puisse avoir lieu, il fallait que ce soit après l'heure de fermeture officielle du Centre. Il fallait également que soit présent employé qui sera responsable des lieux pendant que nous y sommes. C'est ainsi que je me suis entendu avec le technicien qui devait rester deux heures de plus pour nous accompagner. La tenue d'une session étant fortement liée à sa présence physique, la formation a souffert de son indisponibilité. En effet des sessions ont été annulées parce qu'il était absent. Cela a été le cas lors de la seconde phase du projet où le technicien s'est absenté toute une semaine sans nous prévenir.

La perturbation d'une séance pouvait être le fait de l'absence des étudiants. Ils constituaient les acteurs majeurs du dispositif mis sur pied dans le cadre de la formation. Les activités étaient conçues selon un scénario pédagogique qui prenait en compte le nombre d'inscrits. Leurs absences ont considérablement affecté les tâches à réaliser. Lors de la phase pilote par exemple des sous-groupes avaient été créés avec des membres fixes. Ils arrivaient que les absents soient presque tous d'un même sous-groupe ; ce qui paralysait sérieusement le travail dans ce sous-groupe-là. Pendant la réalisation des tâches du forum 2 sur les activités quotidiennes par exemple, sept absences ont été enregistrées. La majorité appartenait à un même sous-groupe. La tâche n'a pu être réalisée parce qu'elle nécessitait plus d'une personne et dans le fil de discussion qui avait été ouvert à cet effet.

Il est arrivé aussi que l'absence qui perturbe une séance soit le fait du tuteur comme cela a été le cas en 2013 lorsqu'une session a été annulée parce que ce dernier était retenu par une conférence qui du reste était prévue pour commencer trois heures avant la rencontre à l'IT Centre, mais qui n'a commencé qu'une heure avant celle-ci. Cette non maîtrise du temps et de son emploi s'est illustrée également au niveau de l'Institution dont le calendrier académique a connu des fluctuations au cours du déroulement des deux phases du projet, affectant ainsi l'expérimentation.

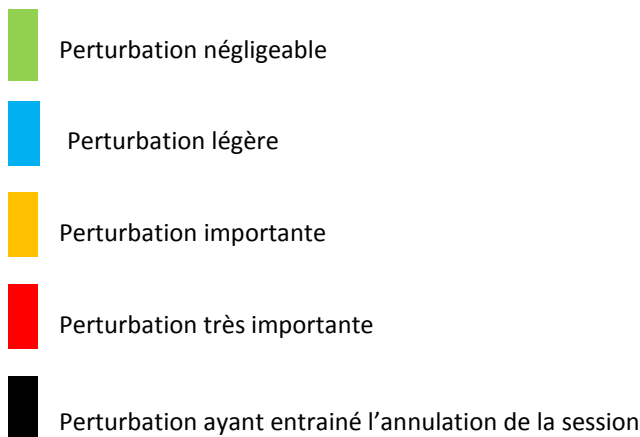
- ✓ Les retards. Il s'agit d'un facteur qui est lié indirectement à certains facteurs qui viennent d'être énumérés notamment les grèves, les jeux universitaires ou encore les fériés. En effet, les trous que creusent ces événements dans le calendrier académique amènent les enseignants à organiser des cours de rattrapage pour pouvoir couvrir les programmes d'enseignements. Ces cours qui sont organisés aux heures libres des étudiants, chevauchaient avec les heures de formations *Melff*. Du coup, l'on était souvent obligé d'attendre des dizaines de minutes afin d'avoir un nombre acceptable de stagiaires pour pouvoir travailler. Les retards observés dans le

début des sessions au centre informatique étaient aussi et souvent liés au fait qu'il fallait que le centre se libère de ses derniers utilisateurs pour que le groupe puisse s'installer.

6.2.2 Représentation visuelle des facteurs perturbateurs par rapport aux sessions de travail en ligne

Ainsi donc, plusieurs facteurs viennent d'être définis qui ont contribué à de degrés divers à la perturbation des sessions distancielles du projet dans ses deux phases. Je trouve judicieux à ce niveau de description, de mettre en relation ces différents critères avec les différentes sessions sous forme de représentation visuelle pour une perception globale du déroulement du projet avec ses obstacles. J'ai choisi la forme tabulaire dont la légende est présentée ci-après.

Légende :



Pas de perturbation

Il est important de noter que le premier tableau rend compte des perturbations survenues lors de la phase pilote tandis que le second renseigne sur les perturbations ayant marqué la phase d'expérimentation.

Melff-pilote	Groupe AR											Groupe X										
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11
Compé.inform																						
Internet																						
ordinateurs																						
Coupure élec.																						
Grève																						
Fériés																						
Jeux U.																						
Absences																						
Calendrier																						
Retard																						
Fait divers																						
Récapitulatif																						

Tableau 6.1.1 : représentation visuelle des facteurs perturbateurs des sessions du projet *Melff* dans la phase Melff-pilote

Melff-Expé	Groupe AL															Groupe y											
	S1	S2	S3	S4		S5	S6	S7	S8		S9	S10	S11			S2	S3	S4	S5	S6	S7		S8	S9		S10	
	r1	r2	r3	r4	r5	r6	r7	r8	r9	r10	r11	r12	r13	r14	r15	r1	r2	r3	r4	r5	r6	r7	r8	r9	r10	r11	r12
Compé.inform																											
Internet						X				X		x									X			x	x		
ordinateurs																											
Coupure élec.																											
Grève							X																				
Fériés																											
Jeux U.		X	X														X										
Absences				X																	X						
Calendrier																											
Retard																											
Fait divers																											
Récapitulatif		X	X	X		X	X		X	X	X	X					X				X	X		X	X		

Tableau 6.1.2: représentation visuelle des facteurs perturbateurs des sessions du projet *Melff* durant la phase Melff-Expé.

Au regard des représentations visuelles ci-dessus et en ce qui concerne la phase pilote, l'on peut remarquer que les deux groupes constitués ont connu des perturbations. De prime abord le groupe X a connu plus de perturbations que le groupe AR. En effet, 16 perturbations apparaissent dans le groupe X dont 3 ayant entraîné l'annulation des rencontres, 4 perturbations très importantes, 4 perturbations importantes et 5 perturbations négligeables. Si l'on considère que les perturbations très importantes (les cases rouges) sont proches des perturbations qui entraînent l'annulation des sessions (cases noir) de par le degré de paralysie causée à celle-ci, l'on peut dire sans risque de se tromper que la formation a été sérieusement compromise dans le groupe X ou 7 sessions sur 11 ont été sérieusement et négativement affectées (s1, s2 s3, s4, s6, s8, s11). Les facteurs perturbateurs dans ces cas sont principalement liés à l'Institution. Il s'agit des coupures d'électricités, des ordinateurs limités, des jeux universitaires, des jours fériés ou encore des faits divers. Des quatre sessions moins affectées, deux subissent des perturbations suffisamment importantes pour empêcher que le programme prévu pour une rencontre ne soit mené à son terme (s9, s10) ; entraînant ainsi des reports d'activités. Ici les perturbations sont liées aux acteurs et concernent les absences. Au final, seules deux sessions ont pu se tenir sans obstacle : la session de la semaine 7 (S7) et celle de la semaine 5 (S5) si l'on considère que les perturbations entraînées par le manque de compétence informatique et le retard des stagiaires sont des perturbations négligeables.

Contrairement au groupe X, le groupe AR a connu 5 sessions dans lesquelles les activités se sont déroulées quasi normalement. Il s'agit de S1 où la perturbation est négligeable, de S8 où la perturbation est légère, ainsi que de s4, S6 et S7 où tout s'est déroulé normalement. Si les sessions s9 et s10 ont connu des perturbations importantes, s2, s3, s5 et s11 ont connu des perturbations qui ont complètement paralysé les activités des sessions. Au final et au regard de la ligne récapitulative du tableau représentant *Melf-pilote*, l'on remarque une prédominance des couleurs noire rouge et orange. Ce qui signifie que cette phase du projet a été considérablement perturbée. Les perturbations majeures sont liées aux coupures d'électricité, aux jours fériés, aux jeux universitaires et aux retards. Toutefois, le travail a été plus effectif dans le groupe AR

En ce qui concerne le second tableau représentant Melfff-expé, l'on peut remarquer que les désignations des colonnes sont différentes de celles du premier tableau. En effet, il a été introduit des colonnes représentant les rencontres (r1, r2 r3, etc.). Cette présentation a été adoptée afin de pouvoir rendre compte de toutes les rencontres, tenues ou non, qui ont eu lieu lors des 11 semaines qu'a duré l'expérience. Ainsi, l'on peut voir qu'il y a des semaines pendant lesquelles plus d'une rencontre s'est tenue (par exemple s4, s8, s11 dans le groupe AL). S'il y a plus de rencontres que de semaines de travail, c'est parce que je souhaite montrer que j'ai essayé de rattraper les séances perdues. Et comme on peut le voir en jetant un regard panoramique sur le tableau, beaucoup de rencontres n'ont pas eu lieu ; 14 exactement sur les 26 possibles. Dans le groupe AL, 9 rencontres sur 13 ont subi des

perturbations ayant entraîné l'annulation de la session. 4 ont connu des perturbations très importantes, c'est-à-dire que le travail fait lors de ces rencontres est insignifiant. Dans ce groupe seule une rencontre (r1) a eu une activité presque normale. La conclusion à laquelle l'on arrive en regardant la ligne récapitulative des facteurs perturbateurs ayant affecté les rencontres du groupe AL, est qu'on se rend à l'évidence que ce groupe n'a pratiquement pas fonctionné. Par contre le groupe Y, a connu 6 rencontres au cours desquelles les activités se sont déroulées sans perturbation majeure. L'on note tout de même dans ce groupe 5 rencontres annulées. Pour cette phase du projet, les perturbations sont en majorité liées à la connexion Internet, aux jeux universitaires ou encore aux absences. Cela dit, étant donné que le projet *Melff* visait l'intégration des TIC dans l'enseignement du français à l'université de Buea, j'ai cherché à savoir si les facteurs perturbateurs décrits ci-dessus résultaient des caractéristiques traditionnelles de cet établissement ou bien des phénomènes accidentels qui se sont produits uniquement pendant le déroulement du projet. En d'autres termes, les facteurs perturbateurs rencontrés lors de du projet *Melff* sont-ils de nature conjoncturelle ou structurelle. Autrement dit, si j'avais à refaire ce projet, serais-je confronté aux mêmes difficultés ou bien je n'ai juste pas eu de la chance ? Pour répondre à ces questions, je vais essayer de réexaminer les critères.

6.2.3 Réexamen des facteurs

D'après le portail lexical du Centre National de Recherches Textuelles et Lexicales (CNRTL), le mot « conjoncturel » est un adjectif indiquant ce qui est lié à la conjoncture. Ce dernier dans son sens usuel signifie un « *ensemble d'événements se produisant en même temps et définissant comme telle une situation généralement attribuée, au moins en partie, au hasard* ». Dans ce sens il est synonyme de *concours de circonstances*, *d'occasion* ou encore *d'occurrence*. L'adjectif « structurel », quant à lui, désigne ce qui est le fait de la structure. En économie, en politique ou encore en sociologie, il signifie « qui est déterminé par la structure » (CNRTL). Par rapport à cette acception, « structurel » a pour antonyme « conjoncturel ». Il est question en réexaminant les facteurs, de déterminer si les perturbations sont le résultat d'événements fortuits ou bien le fait de la structure, c'est-à-dire l'institution ou du pays dans son fonctionnement. L'objectif avoué est de déterminer si parmi les perturbations vécues, il y en a que l'on pourrait rencontrer chaque fois que l'on essaie de monter une expérience d'intégration des TIC dans mon contexte

6.2.3.1 Perturbations d'ordre structurel

Dans la partie 5.1.1 de ce travail, j'ai identifié et décrit onze critères qui résument en quelque sorte les difficultés qui ont émaillé l'implémentation du projet *Melff*. Parmi ces facteurs de perturbation, il y en a qui sont d'ordre structurel. Il s'agit de

- ✓ La connexion Internet qui par son instabilité rendait difficile la réalisation de certaines activités ou entraînait même l'annulation de certaines rencontres. Cette perturbation est d'ordre structurel parce qu'il s'agit d'un problème qui a toujours

existé depuis l'introduction d'Internet à l'université de Buea vers 2005. Malgré l'amélioration du débit, le problème persiste. La bande passante est moindre par rapport au nombre d'utilisateurs. J'ai indiqué dans la description du suivi du projet *Melff* que l'université est connectée au réseau à travers la fibre optique, et que lorsque tous les postes de travail sont mis sur le réseau internet, la connexion devient très lente. De même toujours dans le suivi, il est arrivé que l'absence de connexion soit imputée au fournisseur. Problème d'internet va alors au-delà de l'université et concerne le pays tout entier. L'exemple de connexion qui m'a été servie dans un cybercafé lors d'une rencontre délocalisée le démontre à suffisance. Donc, la connexion Internet et ses caractéristiques telles que décrites ici est un facteur à prendre en compte dans l'intégration des TIC dans mon contexte.

- ✓ les coupures intempestives d'électricité, qui au mieux permettaient un déroulement des activités en discontinu et au pire l'annulation des rencontres, constituent un facteur de perturbation d'ordre structurel. J'ai signalé au 5.1 qu'il s'agit d'un phénomène qui concerne tout le pays et qui dure depuis le début des années 2000. Il n'est pas près de prendre fin dans la mesure où ses causes sont profondes : vétusté du réseau électrique, étiage au niveau des barrages hydroélectriques, déficit énergétique important. Les solutions sont lentes à venir. De toutes les façons les coupures intempestives d'électricité sont une réalité avec laquelle l'on doit compter lorsqu'il s'agit d'intégrer les TIC dans un projet de formation dans mon contexte. Tout comme il faudra compter avec les mouvements de grève et les jours fériés.
- ✓ Les mouvements de grève constituent un facteur de perturbation d'ordre structurel. Ils sont ainsi considérés à cause de leur fréquence dans la vie de l'université de Buea. Des huit universités d'état que compte le Cameroun, l'université de Buea est la plus connue pour ses mouvements de grèves. En effet depuis le début des années 2000, plusieurs grèves ont ponctué la vie de cette institution. Elles sont souvent le fait des étudiants, du personnel d'appui ou des enseignants. Généralement très violente, la grève des étudiants est celle qui affecte le plus les activités de l'université. Les grévistes menacent leurs camarades qui souhaitent faire cours, les font sortir de force des salles, bloquent l'accès à l'université et entrent très souvent en confrontation directe avec les forces de l'ordre. Ils réclament le plus souvent l'amélioration de leurs conditions ou bien la non-ingérence des autorités dans les affaires de leur association. Le personnel d'appui lui, revendique l'amélioration de ses conditions, alors que les enseignants font grève pour entre autres exiger de meilleures conditions de travail, pour exiger que les postes des principaux administrateurs de l'université soient électifs, ou pour exiger le paiement de leurs primes de recherche. Le paiement de ces primes est actuellement le principal motif qui peut pousser les enseignants à faire grève. Tous les trois mois, le ministère de l'enseignement supérieur paie aux enseignants des primes de recherche. Celles-ci sont le plus souvent payées avec plusieurs semaines de retard et après préavis de grève émis par le syndicat national des enseignants du supérieur ou après menace de

sa branche de Buea. Ceci revient à dire que la grève est une tradition à Buea et les différents corps y font recours lorsqu'ils veulent se faire entendre. Le fait que les enseignants aient droit à des primes, tant de l'université que de sa tutelle, fait que l'on ne soit pas à l'abri d'une grève si ces primes prenaient du retard.

- ✓ Les jours fériés sont des dates fixes dans le calendrier civil camerounais. Ils sont décrétés chômés par le président de la république. On en compte 10 sur l'année qui sont soit liés à la religion (la tabaski, le ramadan, le vendredi saint, l'ascension, l'assomption, Noël), ou à l'institutionnel (nouvel an, jour de la jeunesse, fête du travail, fête nationale). Quand il arrive qu'un jour ouvrable se retrouve entre deux jours fériés, tacitement il est considéré comme un « pont » ; on note beaucoup d'absences dans les établissements scolaires et les amphis des universités. Le férié est un facteur de perturbation du projet *Melff*. Il a eu d'autant plus de poids qu'il prolongeait des moments de perturbation occasionnés par la mauvaise qualité de la connexion Internet, les coupures intempestives du courant électrique ou encore les jeux universitaires.
- ✓ Chaque année académique les universités d'état du Cameroun ainsi que les grandes écoles se retrouvent au deuxième semestre de pour les jeux universitaires. Prévus au mois d'avril, ils ne se sont jamais tenus à la date retenue. Ils sont généralement renvoyés, et parfois plusieurs fois. Du coup, même si l'on souhaite prendre en compte cet événement dans la mise en œuvre d'un projet, ce sera difficile dans la mesure où la date n'est jamais connue d'avance. En plus, cet événement est géré à l'université de Buea de manière particulière. Non seulement il cause l'arrêt des cours pendant une semaine, il perturbe le déroulement de ceux-ci tout au long des deux semaines qui précèdent la tenue des jeux. En effet les autorités de l'université font arrêter les cours à 13 heures pour permettre aux athlètes de « s'entraîner ». comme conséquences plusieurs cours accusent des retards que les enseignants essaient de récupérer plus tard en organisant des rattrapages tous azimuts aux heures libres des étudiants. Cet état de choses a grandement contribué aux absences observées lors du déroulement du projet.
- ✓ Le calendrier académique et la nature des ordinateurs du centre informatique sont des facteurs de perturbation à mettre dans le registre du structurel. En ce qui concerne la non maîtrise du calendrier, elle est une des conséquences des différentes perturbations liées aux grèves, mais pas seulement. Les activités prévues dans le calendrier académique ne respectent pas toujours les délais qui leur sont fixés. La période des inscriptions par exemple va bien au-delà des dates prévues. Les corrections des copies d'examen ne se déroulent jamais dans l'intervalle de temps fixé par le calendrier. Puisque ces activités prennent plus de temps, elles entraînent le décalage des autres activités et par ricochet le prolongement du semestre. C'est ainsi que lors de la phase *Melff-expé* j'ai dû repousser d'une semaine le début de l'expérience parce que les activités du premier semestre ont débordé sur le second

semestre. Par rapport aux ordinateurs, les perturbations qu'ils ont occasionnées de par leur nature sont des perturbations auxquelles toute entreprise d'intégration des TIC dans mon contexte sera confrontée, du moins celle qui s'appuiera sur le Centre informatique. Dans un souci de protection des machines, celles-ci ont été paramétrées de manière à ne pas héberger des programmes installés par les utilisateurs du centre. Ceci constitue une limite à ces machines.

6.2.3.2 Perturbations d'ordre conjoncturel

Pour ce qui est des perturbations qui relèvent d'un concours de circonstance, sont classés dans cette catégorie, le manque de compétence en informatique, les absences, les retards ou encore les fait divers

Je considère l'insuffisance de compétence en informatique de certains étudiants comme un élément conjoncturel parce que j'estime que lors de la sélection, j'aurai pu tomber sur des candidats qui sont tous compétents en informatique. En plus, je pense qu'il s'agit d'un problème qui pourra disparaître dans les années à venir si l'on considère qu'au fil des promotions, les élèves qui arrivent à l'université sont de plus en plus sensibilisés à l'outil informatique.

Bien que les absences puissent être considérées comme étant des phénomènes structurels parce qu'étant liées aux rattrapages qui sont à leur tour des corollaires des jeux universitaires, je les classe dans l'ordre du conjoncturel. Les étudiants recrutés pour l'expérience à distance ne venaient pas de tous les départements de l'université. Déjà, ils étaient issus d'un même groupe en présentiel. Or les inscriptions dans ces groupes se font selon les disponibilités des étudiants et très souvent, les étudiants d'un même département ont les mêmes heures libres. Lorsque je présente le projet en classe pour recruter des volontaires, ceux qui se désignent sont issus de deux ou trois départements seulement. Du coup quand un cours de rattrapage est programmé, il y a des chances que cela concerne plusieurs personnes dans les groupes. Si dans un groupe les étudiants venaient de plusieurs départements, je pense que les absences ne perturberaient pas autant les rencontres. En plus les absences du tuteur et du technicien sont purement conjoncturelles et sont à mettre sur le compte du manque de chance lors de cette expérience comme le sont les retards ou le fait divers qui a paralysé la fin de la première phase.

Pour résumer, quatre des onze facteurs de perturbations identifiés du projet *Melff* sont de type conjoncturel et sept de type structurel comme donne à voir le tableau ci-dessous

Facteurs de perturbation d'ordre conjoncturel	Facteurs de perturbation d'ordre structurel
Manque de compétence informatique	Connexion Internet
Absences	Ordinateurs limités
retards	Coupures intempestives d'électricité
Fait divers	Mouvements de grèves
	Jours fériés
	Jeux universitaires
	Calendrier académique non maîtrisé

Tableau 6.2: Présentation des facteurs de perturbation du projet *Melff* selon qu'ils sont d'ordre conjoncturel ou structurel.

6.3 Quel modèle pour l'intégration?

Maintenant que les différents facteurs favorisant ou défavorisant les TICE rencontrés lors de mon expérience ont été définis et catégorisés, il s'agit de voir si les obstacles, les réalités décrites dans les travaux présentés en 1.3 avec une approche basée sur les généralités des situations d'intégration des TIC en Afrique s'appliquent à mon cas qui constitue une expérimentation personnelle. En d'autres termes, est-ce que les généralités décrites dans ces travaux sont explicatifs des phénomènes observés dans mon cas. L'hypothèse est que quand on a fait une expérience personnelle d'intégration des TIC, on peut parler des phénomènes vécus, décrire des réalités plus subtiles et sortir des traits généraux que la majorité des travaux trouvent aux situations d'introduction des TICE en Afrique. Il sera également question de re-questionner le modèle de l'IT Centre qui concentre tout autour et en un seul endroit.

6.3.1 Facteurs de résistance au développement des TIC versus projet *Melff*

Dans la partie 2.4 de cette thèse ont été présenté des travaux qui portent sur les TICE en Afrique. J'ai notamment parlé des recherches portant sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur. J'ai également présenté une étude qui rend compte d'un projet d'intégration des TIC dans les établissements secondaires de plusieurs pays d'Afrique avec un accent sur le travail de Yannick Daoudi qui aborde la question de l'intégration des TIC selon une approche « écologique ». Cette approche préconise que l'intégration soit adaptée au contexte socioculturel, avec des contenus endogènes. Je me suis particulièrement intéressé à la partie du travail de ce chercheur qui traite des aspects socioculturels qui rendent difficiles l'intégration des technologies de l'information et de la communication telle que perçue par les occidentaux. L'objectif est de voir si les réalités décrites ici sont généralisables. En d'autres termes est-ce que certains aspects socioculturels africains décrits par Daoudi sont pertinents dans mon contexte d'intégration des TIC ?

La tradition rurale : Yannick Daoudi estime qu'il s'agit d'un facteur dont la non prise en compte peut constituer un véritable obstacle au développement des TIC. Il fonde son

argumentaire sur le fait que les deux tiers de la population africaine vivent dans les zones rurales (Banque mondiale, 2010), la plupart des établissements scolaires n'y ont pas de cyber centres (Tchamabe, 2012). En plus, les populations qui ont d'autres préoccupations plus urgentes, ne trouvent pas d'utilité immédiate aux technologies. De telles attitudes menaceraient l'intégration des TIC selon Daoudi. Bien que la ville de Buea, de par la présence de l'université, des activités qui y sont menées et ses infrastructures, soit assimilée à une zone urbaine, elle reste une commune rurale comparativement aux deux grandes villes de la région qui constituent des communes urbaines. Les problèmes liés aux TIC tels que vécus dans l'arrière-pays ne s'y posent pas. Toutefois dire, comme le chercheur, que les populations rurales n'accordent pas d'importance aux TIC parce que cela n'a pas d'impact direct sur la réalité de leur quotidien, c'est avancer qu'il n'est pas possible de connaître les TIC dans ces zones. C'est à mon avis une surgénéralisation. Dans un sondage que je présente dans la partie 5.3 ci-dessous sur les usages des TIC par les étudiants de l'université de Buea, je montre que 32% des 745 sondés viennent des zones rurales. La majorité de ses sondés ont leurs premières expériences avec les TIC au collège, y compris les étudiants qui ont fréquentés les collèges situés dans les arrondissements. Donc la tradition rurale, parce qu'elle ne perçoit pas la valeur ajoutée des TIC dans la vie des populations, ne saurait être invoquée comme facteur pertinent d'entrave au développement des TIC ; du moins dans mon contexte. Cela est peut-être vrai pour la technologie fixe mais par pour la technologie mobile qui transforme le mode de vie des populations rurales.

L'oralité et l'analphabétisme : Un autre argumentaire de Daoudi est que l'oralité et l'analphabétisme sont des obstacles à l'intégration des TIC. Pour ce qui est de l'analphabétisme, il s'appuie sur le rapport de la Banque Mondiale (2010) selon lequel un tiers de la population est analphabète. Pour lui, l'absence claire d'une culture de la lecture limite le développement des TIC à grande échelle. Je pense qu'il s'agit là des généralités qui ne s'appliquent pas forcément partout en Afrique. Si d'emblée dans mon contexte d'étude le problème ne se pose pas puisqu'il s'agit du milieu universitaire, force est de constater que l'analphabétisme n'est pas aussi criard de manière à constituer une entrave à l'intégration des technologies de l'information et de la communication. En effet selon les données publiées par L'institut National de la Statistique³⁰ camerounais, le taux d'alphabétisation des 15 ans ou plus est passé de 67,9% en 2001 à 82,7 en 2010, avec (pour cette dernière année), un taux de scolarisation de 94.6% dans les zones urbaines et 75% dans les zones rurales. Il apparaît donc clairement que la grande majorité de la population, par laquelle les TIC peuvent être intégrées dans une communauté donnée, sait lire et écrire. Ainsi, l'analphabétisme comme facteur entravant le développement des TIC fait partie des discours généraux sur l'Afrique tout comme l'oralité.

Pour Daoudi (2011), l'oralité constitue un frein à l'intégration des TIC. Son point de vue repose sur l'idée « *qu'en Afrique, l'oralité est privilégiée* » (p.67), qu'une « *bonne part de l'information circule et est communiquée par des voies orales et non par l'écrit ou l'imprimé* »

³⁰ www.statistics-cameroo.org

(Horton, 2007, cité par Daoudi, 2011). Cette tradition orale, comme je l'ai dit ci-avant, fait partie des généralités sur les TIC en Afrique. Dans le cadre et le contexte de mon travail, l'oralité n'a jamais été perceptible. La culture d'apprentissage n'est pas fondée sur l'oralité, mais plutôt sur l'écrit. Une analyse des contenus des manuels du primaire au Cameroun suffit pour montrer que même à ce niveau-là et donc dans les zones reculées, la culture locale est transmise par l'écrit. La tradition orale comme obstacle au développement des TIC ne se vérifie pas dans certains contextes comme le mien où le taux d'alphabétisation est élevé et où les usagers voient en les TIC une manière de travailler ou d'apprendre autrement.

En outre, la tradition orale africaine est mise à mal par la mondialisation dans laquelle nous vivons et qui voit s'exprimer de manière dominante et envahissante les cultures venues d'ailleurs, notamment d'Occident. Dans un chapitre intitulé *la parole du téléphone, significations sociales et individuelles du téléphone chez les Sanan du Burkina Faso*, André Nyamba évoque l'impact considérable de la mondialisation culturelle sur le mode de vie africain. Pour lui, parler « d'une communauté villageoise chaleureuse » aujourd'hui c'est mal connaître « l'Afrique des villages ». Cette représentation ne signifie rien à l'heure où on rencontre dans les villages du Burkina des jeunes avec des baladeurs sur les oreilles écoutant une musique inconnue des anciens (Chéneau-Loquay, 2002). La mondialisation provoque la disparition progressive des média traditionnels, instruments de l'oralité. Emmanuel Lacroix (2002) fait remarquer, paraphrasant Jacques Barrat, que « depuis le début des années quatre-vingt-dix, les media modernes grignotent peu à peu les derniers domaines dans lesquels régnaient encore les média traditionnels ». Ce dernier constate qu'au début des années 90, le nombre de transistor chez les Beti du Cameroun était supérieur, au nombre de tamtam et de Mvet qui sont des moyens de communication traditionnels.

Par ailleurs, même dans les régions d'Afrique où l'oralité semble encore exister, force est de constater que l'outil technologique est adoptée et adaptée. Ainsi, Ludovic Kibora (2009) montre qu'avec l'adoption du téléphone par les populations des zones rurales et des villages du Burkina Faso, « les messages relayés de village à village au rythme des instruments traditionnels de musique, se trouvent plus efficacement donnés de nos jours par le biais d'un appareil qui permet d'entendre la voix à des milliers de kilomètres ». C'est également le règne des Textos plus pragmatiques. Ce mode de communication bouleverse le mode de circulation de la parole. Et il « n'est pas rare de voir des paysans illettrés remettre leurs téléphones à une personne sachant écrire en français, afin qu'il envoie par SMS une information à un destinataire lointain en étant sûr que ce dernier même s'il ne lit pas en français trouvera quelqu'un pour le lui déchiffrer ». C'est dire que l'oralité ne peut plus valablement être évoquée aujourd'hui comme facteur de résistance aux TIC en Afrique. Pas plus que l'importance de la communauté à laquelle l'africain serait attaché, ou encore les liens hiérarchiques qui seraient très respectés.

L'importance de la communauté : en effet, Daoudi soutient que l'Africain est traditionnellement et de manière exclusive rattaché à sa communauté. Les TIC briseraient ce

lien avec la communauté en minimisant les contacts personnels. Celles-ci porteraient en elles les germes de l'individualisme caractéristique de l'Occident par opposition aux valeurs communautaires africaines. La conséquence étant que les TIC développeraient l'autonomie et limiteraient de ce fait les rapports entre étudiants et enseignants ainsi que les rapports étudiants-étudiants. Je pense qu'il s'agit là d'une thèse qui n'est pas généralisable. J'ai montré dans ce travail (cf. 5.3.5) que les échanges à travers le forum quasi synchrone favorisait la dynamique de groupe et qu'il y a bel et bien eu échange vertical entre les étudiants et les enseignants et horizontal entre les étudiants eux-mêmes. Avec les TIC, les étudiants qui ne prennent pas la parole en classe, peut-être à cause de l'anxiété, sont plus actifs. L'autonomie ou l'individualisation qu'elles peuvent permettre n'est pas synonyme de d'isolement (Narcy-Combes, 2005). En interagissant avec l'enseignant et ses pairs via les TIC, l'étudiant renforce et consolide son sentiment d'appartenance à une communauté. Les technologies de l'information et de la communication constituent un puissant moyen de création et de consolidation des communautés (d'apprentissage, de pratique etc.). La communauté entendue comme « *un réseau social persistant et actif d'individus qui partagent et développent un fonds de connaissances, un ensemble de croyances, de valeurs, une histoire et des expériences concentrées sur une pratique commune et/ou une entreprise commune* » Lave et Wenger (1991) cités par Chanier et Cartier(2006).

Le dernier point souligné par Daoudi dans son travail de thèse et qui serait une entrave à l'intégration des TIC en contexte africain est le lien hiérarchique. Il estime que le droit d'aînesse, très important pourrait, être bafoué par les TIC qui vont permettre aux apprenants de contourner les liens avec leurs enseignants. Ceux-ci peuvent perdre la face dans des situations où les apprenants sont valorisés par les pairs parce qu'ils sont les premiers à accéder à l'information en quantité. Dire cela c'est défendre l'idée d'une pédagogie transmissive dans laquelle l'apprenant reçoit tout de l'enseignant qui est le centre l'activité. Or, avec les TIC l'information est démocratisée. L'enseignant n'en est plus le seul détenteur. L'apprenant peut y accéder sans passer par lui. Cela ne veut pas dire que l'apprenant peut se passer de l'enseignant. Le rôle de celui-ci évolue. En plus d'être enseignant, il est aussi guide, accompagnateur, bref il aide les apprenants à transformer les informations en connaissance. Donc, dire que les liens hiérarchiques peuvent constituer un frein à l'intégration, c'est être peut-être en train de rendre compte d'une situation dans laquelle l'intégration n'a pas été faite de manière systémique. C'est-à-dire en tenant compte des différents éléments du système, dont les enseignants. Ceux-ci auraient été passifs dans le processus d'intégration. Je crois qu'en matière d'intégration des TIC, les réalités sont différentes selon les contextes. Dans *Melff* par exemple, l'enseignant que j'étais n'a ressenti aucune perte de sa position hiérarchique par rapport aux apprenants. Ça devrait être le même cas dans les établissements scolaires où les enseignants font partie du processus d'intégration des TIC. Le respect des liens hiérarchiques que les TIC bafoueraient ne saurait être généralisé comme facteur opposant l'intégration des TIC en Afrique.

Les liens hiérarchiques, l'importance de la communauté, la tradition orale, l'analphabétisme comme les problèmes d'infrastructure, de connexion, de formation, d'équipements

techniques etc., sont très souvent évoqués pour caractériser les freins à l'intégration des TIC en Afrique. Je suis d'avis que ce sont des généralités, produits d'études descriptives qui s'appuient elles aussi sur des données perçues recueillies à l'aide de questionnaires et d'observations. Je voudrais ainsi réitérer que ces études ne portent pas sur une expérience montée comme cela a été le cas dans le cadre du projet *Melff* sur lequel s'adosse cette thèse. Ainsi, parce que je m'appuie sur cette expérience, je puis affirmer que dans mon contexte, j'ai été confronté à des obstacles tels que celles que j'ai présentés au 5.1.1. C'est également pour cette raison que je peux me permettre de re-questionner le modèle de centre de ressources (IT centre) tel qu'il fonctionne dans le dispositif hybride dans les pays développés.

6.3.2 L'IT Center : re-questionner le modèle.

L'*IT Center* dans le cadre de ce travail est présenté comme l'environnement externe à la salle de classe où l'apprentissage du français se poursuit. Dans le dispositif *Melff*, il est l'équivalent des centres de ressources tel que décrits dans la partie 2.1.3 de cette thèse. Un endroit où le formateur et les apprenants doivent se rendre. Un endroit qui se caractérise par la contrainte spatio-temporelle qu'elle impose. Le rôle dévolu à L'*IT Center* dans le cadre du dispositif hybride *Melff* est calqué sur le modèle des CRL et *Language Centers* occidentaux. Des modèles qui sont sous-tendus par des théories d'apprentissage et reposant sur des résultats de recherche qui indiquent clairement que les apprenants d'une langue ne peuvent pas atteindre un haut niveau de compétence en classe à partir des seuls cours en salle. Ceci parce que les enseignants n'ont ni le temps ni les ressources pour offrir des opportunités d'interaction aux douzaines d'étudiants qu'ils reçoivent 3 à 5 heures par semaine (Askildson, 2011). C'est justement parce que je me suis retrouvé dans pareille situation dans le cadre du français fonctionnel où les quelque quatre-vingt étudiants que je reçois 2 heures par semaines n'ont pas d'opportunités d'interaction, que j'ai pensé un dispositif intégrant un centre de ressources en langue (CRL) *ou language center*.

6.3.2.1 Les CRL, une organisation infrastructurelle, humaines et matérielle lourde

Les centre de ressources en langues tels que conçus et mis en œuvre dans les pays développés mobilisent des investissements lourds, que ce soit sur le plan des infrastructures ou sur le plan des ressources (humaines et matérielles). Il s'agit très souvent de grands bâtiments récents et modernes avec plusieurs pièces pour accommoder les différents membres du personnel, ainsi que les différents services qui le constituent (CLA de Besançon par exemple). A la fin de la sous-partie 3.2.4, j'ai signalé que l'acquisition d'un CRL implique l'achat de matériels technologiques tels des téléviseurs, des ordinateurs et accessoires, des vidéoprojecteurs, imprimantes, etc. La mise sur pied d'un CRL requiert aussi un bon accès à la connexion internet, ainsi qu'un mobilier conséquent. En plus, après l'acquisition du matériel technique et technologique, il faut penser à son entretien. Ceci a également un coût, qu'il soit fait pas un individu ou par une entreprise.

La création d'un centre de ressources en langue nécessite également de penser aux ressources humaines. Dans le cas d'un centre qui intègre des lieux de formation, il faut un directeur de centre, des coordonnateurs de différents programmes de langue offerts qui devront justement coordonner les activités des instructeurs. Il faut également des tuteurs qui vont apporter de l'aide aux utilisateurs, un personnel administratif et technique. Re-questionner le CRL dans ce travail est opportun dans la mesure où l'université de Buea a prévu dans son plan d'investissement pour l'année 2016, la construction d'un centre de langue moderne. Mais le problème qui va se poser sera celui du maintien et de l'entretien de la structure. Le coût de fonctionnement aura une incidence sur le budget de l'université. Et comme cela a été le cas avec l'*IT Centre*, il sera demandé au centre de s'autofinancer. Dans l'incapacité de le faire, il ne pourra pas remplacer son matériel défectueux ou acquérir des nouveautés comme c'est le cas aujourd'hui avec l'IT centre qui ne compte plus que quelques sept machines en état de marche. Les CRL tels qu'ils existent en Occident requièrent donc beaucoup de financement dans leur création et dans leur fonctionnement. Et eu égard à un contexte comme le mien, caractérisé par la pauvreté de l'Institution, l'on est en droit de se demander si une telle structure pourrait remplir ses fonctions comme elle le fait plus ou moins dans les pays développés. Au-delà du luxe qu'une telle structure peut représenter pour les pays pauvres à cause du poids financier qu'elle implique, c'est son principe de fonctionnement tel que je l'ai expérimenté dans le cadre de ce travail qui nous a interpellé. Une manière de fonctionner qui concentre toutes les activités en un seul endroit.

6.3.2.2 Les CRL, une concentration de toute les activités en un lieu

Dans le dispositif *Melff*, les apprenants dépendaient du centre informatique pour l'accès du contenu de la partie en ligne de la formation. Dans les sections 5.2.6 et 5.3.7, j'ai décrit les nombreux écueils auxquels ils ont fait face ; des obstacles érigés entre eux et les contenus auxquels ils sont censés faire face : la distance entre leurs domiciles et le centre, la mauvaise qualité de la connexion Internet, les retards, les coupures d'électricité, les absences etc.. Face à cet état de choses, je me suis, pour mon contexte, interrogé sur la pertinence du modèle d'intégration des TIC (à travers les CRL) sur lequel j'ai brodé *Melff*. Ce modèle qui concentre tout autour de l'IT centre est-il le meilleur moyen d'apprendre une langue ? N'y a-t-il pas un autre moyen qui permettrait que les tâches réalisées au centre soit réparties ou distribuées et réalisées de manière dispersée par les apprenants ?

Aussi me suis-je tourné, pour m'inspirer, vers l'informatique où il existe un principe dit de la répartition. Selon l'encyclopédie libre Wikipédia,

« En informatique la répartition de charge (anglais *load balancing*) est un ensemble de techniques permettant de distribuer une charge de travail entre différents ordinateurs d'un groupe. Ces techniques permettent à la fois de répondre à une charge trop importante d'un service en la répartissant sur plusieurs serveurs, et de réduire

l'indisponibilité potentielle de ce service que pourrait provoquer la panne logicielle ou matérielle d'un unique serveur »³¹

Ce principe de la répartition a révolutionné l'informatique de réseaux dans la mesure où dans les premiers réseaux informatiques tout passait par des nœuds centraux auxquels étaient reliés les nœuds périphériques. Ces derniers n'avaient ni indépendance, ni possibilité de communication avec d'autres nœuds. Ceci rendait le système très fragile en ce sens que lorsque le nœud central à le moindre problème, tout s'arrête même si les autres nœuds ont encore tous leurs moyens. Avec la répartition des tâches, les nœuds périphériques peuvent communiquer entre eux même si le nœud central ne fonctionne pas. Si je transpose métaphoriquement ce principe de la répartition à mon projet, *l'IT Centre* pourra être considéré comme le nœud central et les apprenants comme les nœuds périphériques. Ainsi, nous avons vu que lorsqu'il y a eu un problème lié à *l'IT Centre*, les apprenants étaient dans l'incapacité de travailler. D'où l'hypothèse, selon moi, que le modèle d'intégration des TIC fondé sur les CRL n'est pas le meilleur pour un contexte comme le mien, caractérisé par la pauvreté technologique. C'est ce que Dafne Gonzalez et Rubena St. Louis (2013) appellent « *low-tech context* ». Est-ce à dire que ceux qui apprennent les langues en pareils contextes sont condamnés à ne pas pouvoir communiquer efficacement avec des experts ou même des natifs ? Je pense que non. Je suis d'avis que « *in language learning where learners need to communicate with other speakers of the target language, it is essential that ways to promote authentic interaction be found* » Gonzalez et St. Louis (Op.cit). Un de ces moyens est la technologie mobile. « *... learning in low-tech contexts is feasible and although poor Internet access can be an obstacle, it is one that can be overcome...mobile phones are examples of mediums through which language can be accessed in low-technology contexts* » Gonzalez et St. Louis, (*Ibid.*). C'est dans cette optique que j'ai mené un sondage auprès des étudiants inscrits au cours de français à l'université de Buea pour savoir, entre autres, s'ils faisaient usage de la technologie mobile, car je considère que celle-ci peut constituer un moyen de travailler efficacement sans passer par *l'IT centre*.

6.4 Usage des TIC par les étudiants de Buea

En Automne 2013, un questionnaire visant l'usage des Technologies de l'information et de la communication a été conçu, testé et administré à distance auprès des étudiants qui s'inscrivaient au cours de français fonctionnel au premier semestre de l'année académique 2013/2014. Etant en séjour de recherche au LRL, j'ai pu compter sur l'aide des collègues du Cameroun qui ont distribué aux étudiants des tracts³² comportant les divers liens Internet pour accéder au questionnaire. Mis en ligne via l'outil de sondage de *Google Drive*, celui est resté ouvert pendant un mois (du 4 novembre au 5 décembre 2013). Il était accessible de trois manières : via l'espace du cours *Melff* sur la plateforme *Moodle* du laboratoire, via le lien *Google Drive* qui pour le coup a été raccourci, ou à partir de la page *Facebook* du projet.

³¹ wikipedia.org, article répartition de charge

³²Voir annexe

6.4.1 Le questionnaire sur l'usage des TIC à l'université de Buea

En ce qui concerne le questionnaire, il est constitué de quatre sections :

1. une première section sur les informations personnelles des participants qui visent les variables individuelles telles que l'âge, le sexe, le niveau d'étude à l'université, la faculté ou encore le lieu où ils ont obtenu leurs baccalauréats (ville ou campagne). Elle comporte cinq questions.
2. Une deuxième section sur l'accès aux TIC. Comme le dit Guichon (2012), « *un premier facteur pour étudier les usages numériques consiste à sonder l'accès aux ressources numériques (possession d'un ordinateur et d'une connexion Internet), l'accès ou le non accès constituant un des éléments essentiels de ce qui est communément appelé la fracture numérique* ». Ainsi, cette partie du questionnaire interroge les étudiants sur le lieu d'accès à un ordinateur et à Internet (maison, campus ou cybercafé), sur la possession ou non d'un ordinateur, d'une tablette numérique, d'un Smartphone. Cette section comporte neuf questions.
3. Une troisième section sur l'utilisation des TIC. Les questions de cette section visent à savoir l'utilisation faite des téléphones portables ainsi que la fréquence d'utilisation des TIC par les étudiants pour les activités que j'ai définies comme étant liées au divertissement, au travail académique ou à l'entretien des liens sociaux. La fréquence d'utilisation est un autre facteur déterminant de la fracture numérique entre les usagers dans la mesure où celui qui a un usage fréquent va être plus à l'aise face aux TIC que celui qui a un usage occasionnel. Ainsi, les questions de cette section visent-elles aussi à savoir si les étudiants de l'université de Buea, du moins ceux qui sont inscrits au cours de français peuvent être ou non à l'aise devant les TIC. J'ai complété cette section qui comporte au fait sept questions par des questions sur la motivation des étudiants à faire des recherches sur Internet ainsi que sur leur ancienneté dans l'usage des Technologies de l'information et de la communication.
4. Une quatrième section clôture ce questionnaire. Elle concerne le coût d'accès à Internet et au réseau téléphonique, qui pour moi, et dans mon contexte peut constituer un facteur de fracture numérique.

Au total, 915 étudiants ont rempli le questionnaire en ligne. J'ai ensuite récupéré les réponses sous format Excel et à l'aide de la fonction tableau croisée dynamique de ce logiciel, je me suis livré à une analyse quantitative. Avant de mener cette analyse, j'ai eu à éliminer un certain nombre d'individus dont les réponses incohérentes laissaient clairement indiquer qu'ils ont rempli le questionnaire de manière hasardeuse. Au final le nombre de répondants pris en compte dans l'analyse est de 745 ; $n=745$. Les résultats de l'analyse sont présentés ci-après dans l'ordre des sections décrites ci-dessus. Une discussion suivra ensuite.

6.4.1.1 Présentation et analyse

Section 1 : variables individuelles, question 1 à 5

Question1: « What is your Age? »

A partir de la figure 6.1 ci-dessous, on voit que sur les 745 informateurs qui ont répondu au questionnaire, 296 ont entre 18 et 20 ans. 218 entre 20 et 22 ans. 18 ans est en général l'âge auquel on accède à l'université et 22 ans l'âge auquel on la quitte si l'on est dans un programme de quatre ans. Sinon c'est généralement à 21 ans que l'on obtient sa licence puisque la majorité des programmes dure trois ans. On peut donc penser que la majorité (68,99%) effectue leur séjour de manière régulière à l'université. A ce pourcentage on peut ajouter les informateurs âgés de 16 à 18 ans qui en principe devraient être en première année. Au-delà de 22 ans, l'on peut considérer que l'étudiant n'a pas pu valider tous les cours qui lui permettent d'obtenir sa licence. Donc théoriquement 20,13% des informateurs reprennent un ou des cours de leur programme académique. Mais il faut signaler qu'il est aussi possible de s'inscrire à l'université au-delà de 18 ans voire 22 ans. C'est ce qu'un croisement de réponses obtenues à la question 3 à savoir "*what is your level*" permet de constater. En effet, on peut voir que parmi les 98 informateurs qui ont entre 22 et 25 ans, et les 52 qui ont plus de 25 ans (c'est-à-dire les 20 % qui redoublent théoriquement), 62 sont en première année et 66 en deuxième année.

Au regard des tranches d'âge, 79 % des participants sont nés entre 1991 et 1997 au moment où ils répondent au questionnaire. Vu du point de vue d'un continuum qui va de jeune à vieux, je peux dire que la majorité (79,86%) des informateurs est jeune. Ils ont entre 16 et 22 ans.

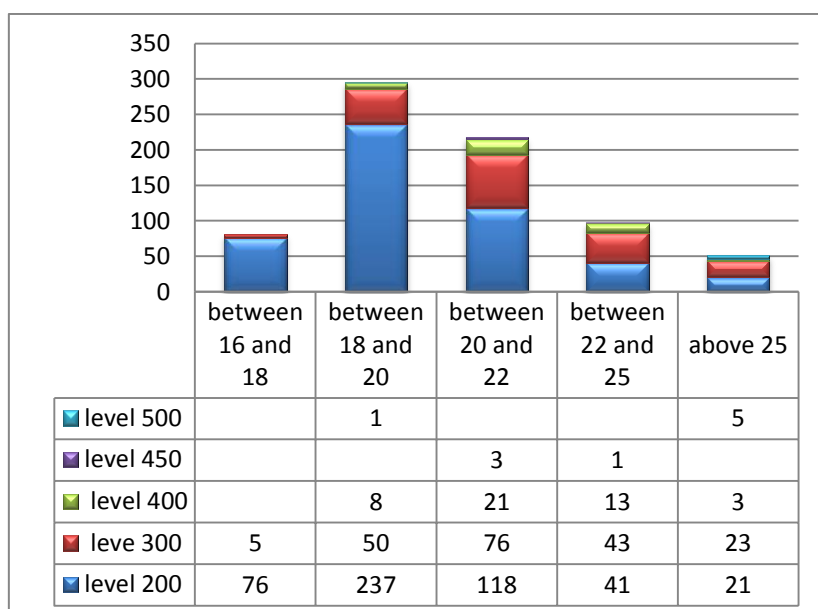


Figure 6.6.1: distribution et représentation graphique des apprenants selon leurs âges et leurs niveaux d'études

Question 2 : "Your sex "

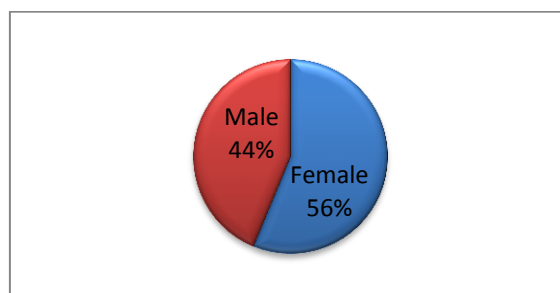


Figure 6.2: pourcentage des répondants par sexe

Des 745 répondants au questionnaire, 419(56,25%) sont de sexe féminin alors que 326 (43,75%) sont masculins (figure 6.2). Cette majorité du sexe féminin est conforme avec la tendance à l'université de Buea où la population féminine est plus nombreuse que la population masculine. En faisant un croisement entre le sexe, le niveau d'étude et l'âge, l'on constate que la majorité, qu'elle soit constituée de garçons ou de filles, est concentrée en première et en deuxième année: 387 filles sur 419 et 303 garçons sur 326, soit 92,36% et 92,94% respectivement. 325 filles de première et de deuxième année ont entre 16 et 22 ans ce qui représente 77,56% des 419 filles. Quant aux garçons, ils sont 237 âgés de 16 à 22 ans en première et en deuxième année, soit un pourcentage de 72,69% de la majorité évoquée ci-dessus.

	Female						Male					
	between n16 and 18	between n 18 and 20	between n 20 and 22	between n 22 and 25	ab ove 25	Total géné ral	between n 16 and 18	between n 18 and 20	between n 20 and 22	between n 22 and 25	ab ove 25	Total géné ral
200	54	131	57	19	7	268	22	106	61	22	14	225
300	3	33	47	23	13	119	2	17	29	20	10	78
400		6	14	4	1	25		2	7	9	2	20
450			1	1		2			2			2
500					5	5		1				1
Total géné ral	57	170	119	47	26	419	24	126	99	51	26	326

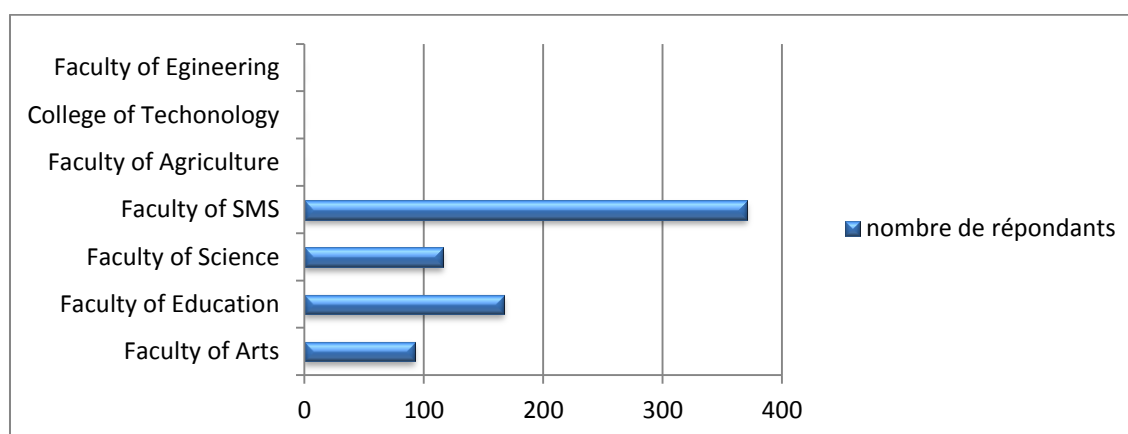
Tableau 6.3: Présentation croisée du nombre de répondants par rapport à leurs âges, niveaux d'étude et sexes

Question 3: "what is your faculty?"

En ce qui concerne la distribution des informateurs par faculté, il est important de savoir tout d'abord que l'université de Buea compte huit établissements : Faculty of Arts, Faculty of Education, faculty of Science, Faculty of Social and Management Sciences (SMS), Faculty of Health Sciences (FHS), Faculty of Agriculture, Faculty of Engineering et College of technology. Les étudiants des quatre derniers établissements n'ont pas participé à l'enquête. Le fait est que, les chefs de ces établissements ont retiré leurs étudiants de ce qui est considéré comme un français général pour qu'ils puissent suivre dans leur cursus un programme de

français spécifique, plus orienté vers leurs domaines d'étude. Jusqu'à l'année académique précédente, celle de l'administration du questionnaire, tous les étudiants de ces établissements à l'exception de FHS, s'inscrivaient au cours de français à travers le même processus que ce des autres facultés; c'est-à-dire par le choix des groupes. Tous les étudiants d'une même faculté s'inscrivent dans un même groupe et leur établissement recrute un enseignant parmi les enseignants du département de français pour les tenir selon un programme spécifique. C'est ce qui a justifié la proposition de ces établissements comme choix dans la question trois de ce questionnaire.

Selon la figure 6.3 présentant la distribution des répondants par faculté, près de la moitié des informateurs (49,66%) est de la faculté de SMS, là où trois autres facultés se partagent l'autre moitié (Arts -12,34%, Education- 22,41%, Science, 15,57%). Cette majorité de la faculté de SMS reflète la distribution des étudiants dans les diverses facultés. La faculté de Social and Management Sciences accueille plus de la moitié de la population estudiantine de l'université de Buea.



	nombre de répondants
Faculty of Arts	92
Faculty of Education	167
Faculty of Science	116
Faculty of SMS	370
Faculty of Agriculture	0
College of Technology	0
Faculty of Engineering	0
Total général	745

Figure 6.3: distribution et représentation graphique du nombre des répondants par rapport à leur faculté

Question 5: "Where did you complete your secondary school?"

L'université de Buea, bien que sélectif dans son mode de recrutement, accueille des bacheliers venant tant des zones rurales que des grandes villes du Cameroun. Selon mon enquête, 67,65% des étudiants qui ont répondu au questionnaire proviennent des villes

alors que 32,34% viennent des zones rurales comme on peut le voir dans la figure 5.4. Quand on sait que le taux de pénétration des Tic est moins important dans l'arrière-pays qu'en ville (Tchamabe, 2012), l'information pourvue par les réponses à cette question peut avoir une pertinence quant à l'évaluation de l'usage des TIC par les étudiants de l'université.

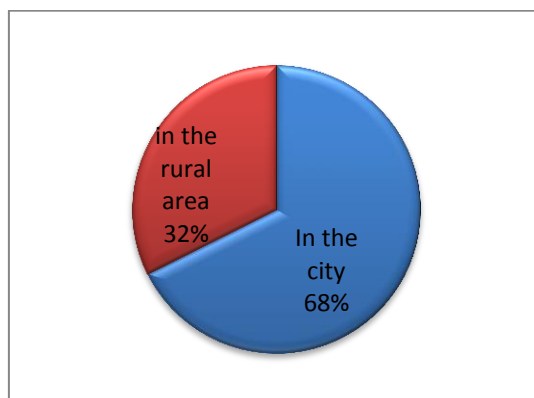


Figure 6.4 : pourcentage des apprenants selon qu'ils proviennent de la ville ou de la campagne

Section2 : Accès au TIC, questions 6-14

Accès à l'ordinateur

La question 6 visait à savoir où est-ce que les étudiants ont accès à un ordinateur. Ils avaient six options de choix :

- à la maison
- à la maison et dans un cybercafé
- dans un cybercafé uniquement
- au campus uniquement
- Au campus et à la maison
- au campus, dans un cybercafé et à la maison.

Ces options étant mutuellement exclusives, les répondants ne pouvaient faire qu'un choix. Ainsi, comme on peut le voir dans le tableau 6.4, 26,31% des étudiants n'ont accès à un ordinateur qu'à partir d'un cybercafé. Plus de 25% y accède depuis leur maison alors que 5% seulement affirment avoir accès au campus (via son centre informatique). Il est à noter que ceux qui ont accès à un ordinateur plutôt à la maison sont potentiellement des utilisateurs de cybercafés ou du centre informatique. Il en va de même pour les utilisateurs de centre informatique qui sont de potentiels utilisateurs de cybercafés et vice versa. J'interprète leur choix d'un ou de l'autre lieu comme l'expression du lieu privilégié où ils ont moins de contraintes. Ce qui est clair par contre est que ces utilisateurs exclusifs de cybercafés et du centre informatique ne sont limités qu'à ces lieux-là. Ils sont 240 à en dépendre, soit environ 33% des étudiants interrogés. Pour ce qui est de l'accès à l'ordinateur à la maison, j'inclus non seulement ceux qui y ont accès exclusivement, mais aussi ceux qui en plus peuvent avoir

accès à un ordinateur dans un cybercafé ou au campus. J'ai fait l'hypothèse que ceux qui ont l'ordinateur à la maison ont moins de contraintes et plus de flexibilité. Ainsi, en plus des 190 étudiants qui ont accès à un ordinateur, exclusivement chez eux, 315 autres ont en partage la maison et le cybercafé/centre informatique comme lieux d'accès à un ordinateur. Ce qui fait un total de 505 répondants qui affirment avoir accès à un ordinateur chez eux. Soit un pourcentage de 67 % des étudiants ayant participé à l'enquête (tableau 6.4)

	Nombre de répondants	pourcentage
At home	190	25,5
At home and in a cyber café	187	25,1
In a cybercafé	196	26,31
On campus	44	5,91
On campus and at home	28	3,76
On campus, in a cybercafé and at home	100	13,42
Total général	745	100

Tableau 6.4 : distribution et pourcentage des apprenants par rapport au lieu d'accès à l'ordinateur

Accès à Internet

La question 6 offre également six choix aux répondants pour indiquer le lieu où ils ont accès à la connexion Internet. 13,69% d'entre eux disent y avoir accès exclusivement à la maison, là où 41,34% n'y ont accès que dans un cybercafé, et 6,31% à partir du campus (tableau 6.5). En établissant une relation entre, les réponses à cette question-ci et celle qui précède, on se rend compte que 53,68% des répondants qui ont accès à un ordinateur exclusivement chez eux ont accès à Internet. Par rapport à la distinction entre ceux qui n'ont accès à Internet que dans un lieu public et ceux qui y ont accès dans un lieu qu'on peut qualifier de privé (la maison), 47,65% des répondants n'ont accès à Internet que dans un lieu public (campus, cybercafé) là où 52,35% se connectent chez eux en plus d'avoir la possibilité de le faire dans ces lieux publics.

	Nombre de répondants	pourcentage
At home	102	13,69
At home and in a cyber café	156	20,94
In a cybercafé	308	41,34
On campus	47	6,31
On campus and at home	29	3,89
On campus, in a cybercafé and at home	103	13,83
Total général	745	100

Tableau 6.5: distribution et pourcentage des apprenants par rapport au lieu d'accès à Internet

Autres moyens de connexion et possession d'outil TIC

Avec la question 7, je cherche à savoir si les étudiants se servent de modem (clé 2G ou leur téléphone pour connecter à Internet les ordinateurs auxquels ils ont accès afin de travailler

de manière autonome. Seuls 45,91% déclarent faire usage de modems personnel pour se connecter à Internet comme on peut le voir dans figure 6.5 ci-dessous.

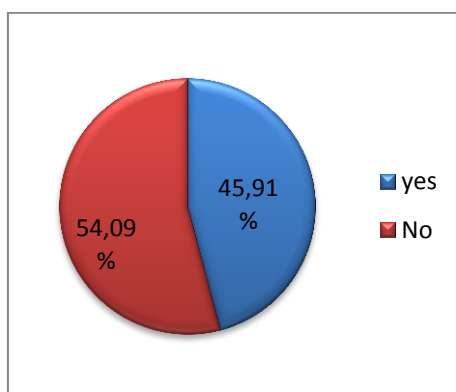


Figure 6.5: pourcentage de répondants se connectant à Internet grâce à un modem

De tous ceux qui ont l'ordinateur chez eux, seuls 24,57% en font un usage personnel exclusif. 75,43% le partagent avec un membre de la famille. (Q9)

En ce qui concerne la possession d'un ordinateur, 18,79 % disent avoir des ordinateurs de bureau alors que 37,85% déclarent avoir des ordinateurs portables. Pour ce qui est de la tablette tactile (Q10), je constate que c'est un outil peu commun dans la mesure où 98 répondants seulement le possèdent soit 13,15% des personnes interrogées. Dans leur grande majorité (86,84%), les répondants ne disposent pas de tablettes numériques. A la question de savoir s'ils comptent en acquérir une (Q11), 572 sur 745 répondent par l'affirmative contre 93 qui répondent par la négative; puisque cette question est consécutive à la précédente, ceux qui ont dit qu'ils possédaient des tablettes devraient normalement choisir N/A à cette question. Hors, 80 répondants seulement ont choisi cette option contre 98 "oui" à la précédente question. Je suppose que la différence est constituée de personnes qui ont déjà une tablette et ont dû cocher "no" pour indiquer qu'ils ne comptaient pas en acheter un autre.

Possession d'un téléphone

Le téléphone portable est l'outil le plus partagé dans mon contexte de recherche si je m'en tiens aux réponses données à la question de savoir quel type de téléphones les participants avaient (Q12). En effet, seuls deux étudiants sur 745 ont déclaré ne jamais avoir de téléphone. Pour le reste, ils ont soit des téléphones classiques (avec les options de base d'émission et de réception d'appel), des téléphones classiques avec Internet, soit des smartphones. Il y en a qui ont deux téléphones. Concrètement, 46,44% des personnes interrogées ont des téléphones classiques avec accès à Internet, 39,33% disent avoir des téléphones classiques, et 12,08% des smartphones. 1,88 % des répondants ont deux téléphones parmi lesquels au moins un leur permet d'avoir accès à Internet. Au final c'est 99,63% de taux de pénétration dans cet échantillon de la population. Ce qui est largement au-dessus de l'estimation de la *Sub-Sahara Africa Mobile Observatory* qui était de 56% en

2012. 60,56% de cette population possédant un téléphone ont la possibilité d'accéder à Internet à partir de cet outil.

	Nombre d'apprenants	pourcentage
A classical phone with Internet	346	46,44
A classical phone with Internet, A smartphone	8	1,07
A classical phone without Internet	293	39,33
A classical phone without Internet, A classical phone with Internet	4	0,54
A classical phone without Internet, A smartphone	2	0,27
A smartphone	90	12,08
I have never had a phone	2	0,27
Total général	745	100

Tableau 6.6. :Distribution et pourcentage des apprenants par rapport au lieu d'accès à l'ordinateur

Par rapport au smartphone, ceux qui ne l'ont pas estiment à 54,09 % qu'il est cher. 12,34 % d'étudiants interrogés trouvent que son usage n'est pas différent de celui des autres téléphones. 9,66% ne sont du tout pas intéressés par ce type de téléphone alors que 1,76% évoquent d'autres raisons: «*my parents do not want to buy it for me now", It's useless here in Cameroon", "the one I had is bad", "i lost it". (Q13)*

Si on considère la question 12, 100 répondants déclarent avoir des smartphones. Ceci suppose que 645 n'en n'ont pas. En croisant les informations de cette question avec celle de la question 14 où il leur est demandé s'ils aimeraient se procurer un smartphone si l'occasion leur était donnée, on obtient 583"yes". Soit 85,% d'entre eux.

Section 3 : Usage des TIC

Fréquence d'utilisation des téléphones portables

La question 15 vise non seulement la fréquence d'utilisation du téléphone mobile, mais aussi les activités pour lesquelles il est utilisé. Ainsi, il a été demandé aux étudiants de dire à quelle fréquence (tous les jours, une fois par semaine ou plus, une fois par mois ou plus, jamais) ils utilisaient leurs téléphones (pour, passer et recevoir des appels, envoyer et recevoir des SMS, écouter de la musique et/ou regarder des vidéos, envoyer et recevoir des courriels, discuter sur des réseaux sociaux ou encore faire des recherches à visée académique).

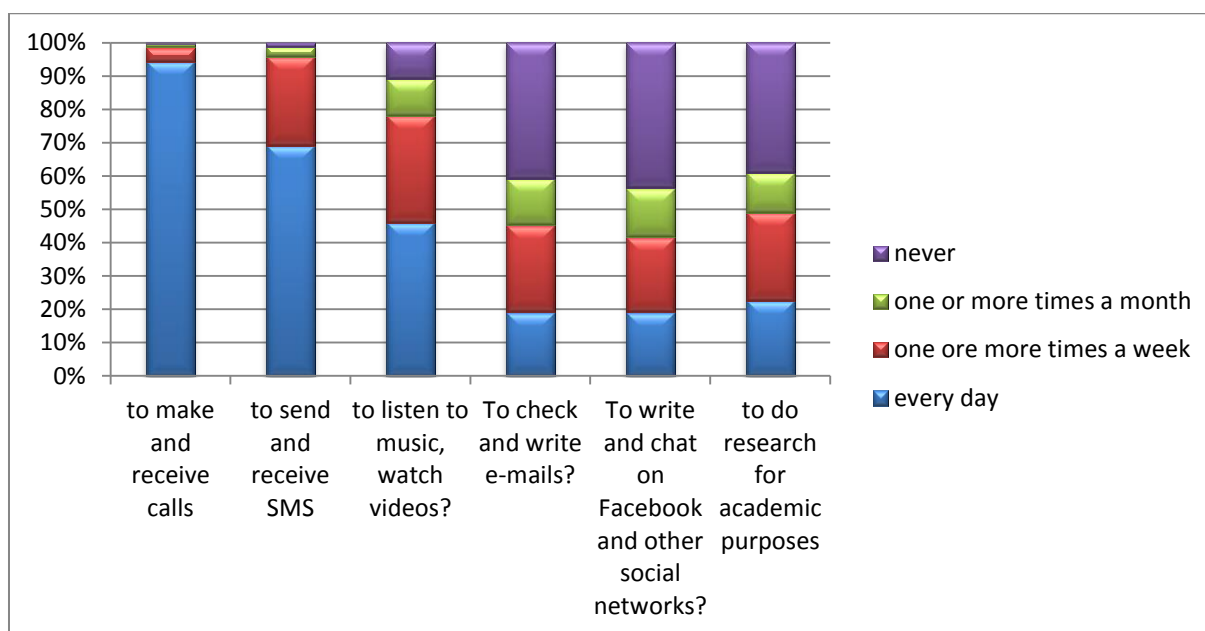


Figure 6.6 fréquence et usage des téléphones portables par les participants.

Dans la figure 6.6 ci-dessus, l'on peut voir qu'émettre et recevoir un appel est de loin ce pour quoi le téléphone est utilisé tous les jours par 94,49% des répondants. Seuls 0,26% disent ne jamais l'utiliser pour ce faire. On imagine aisément qu'il s'agit de ceux qui ont déclaré à la question 13 n'avoir jamais eu un téléphone. Ensuite, les échanges par texto remportent également les faveurs des répondants quant aux activités menées quotidiennement avec leurs téléphones portables. Ils sont en effet 69,12% à l'utiliser tous les jours, et 26,71% à l'utiliser une fois ou plus par jour. Quant à la musique et la vidéo, pour 46,04% des répondants il s'agit d'une activité quotidienne. Pour 32,08%, c'est une activité qu'ils font une fois ou plus par semaine, 11,04% le font une fois ou plus par mois alors que 10,73% déclarent ne jamais écouter de la musique ou regarder de la vidéo à partir de leurs téléphones. Consulter et écrire des courriels, faire du clavardage sur Facebook ou sur d'autres réseaux sociaux ou encore faire des recherches dans une perspective académique sont les trois activités que la majorité des participants à l'enquête déclare ne jamais faire ; 40,80%, 43,62%, 38,92% respectivement. Ces pourcentages ne sont pas loin du pourcentage qui a déclaré à la question 13 avoir des téléphones sans option d'Internet. Je comprends que certaines personnes sont également incluses dans ces pourcentages qui ont des téléphones avec possibilité d'aller sur Internet mais qui ne le font jamais pour ces trois activités-là.

Fréquence d'utilisation des TIC

A ce niveau du questionnaire, un certain nombre d'activités ont été proposées aux étudiants. Il était question de savoir à quelles fréquences ils utilisaient les TIC pour s'engager dans ces activités-là. L'échelle des fréquences proposée va de *tous les jours* à *jamais* en passant par *une fois ou plus par semaine* et *une fois ou plus par mois*. La figure 6.7 qui montre les différentes activités dans l'axe vertical, présente ces fréquences en termes de pourcentages du total des répondants. Ces activités peuvent être classées sous trois

chapeaux différents: activités académiques/intellectuelles, activités de divertissement (sphère privées), activités d'interaction sociale

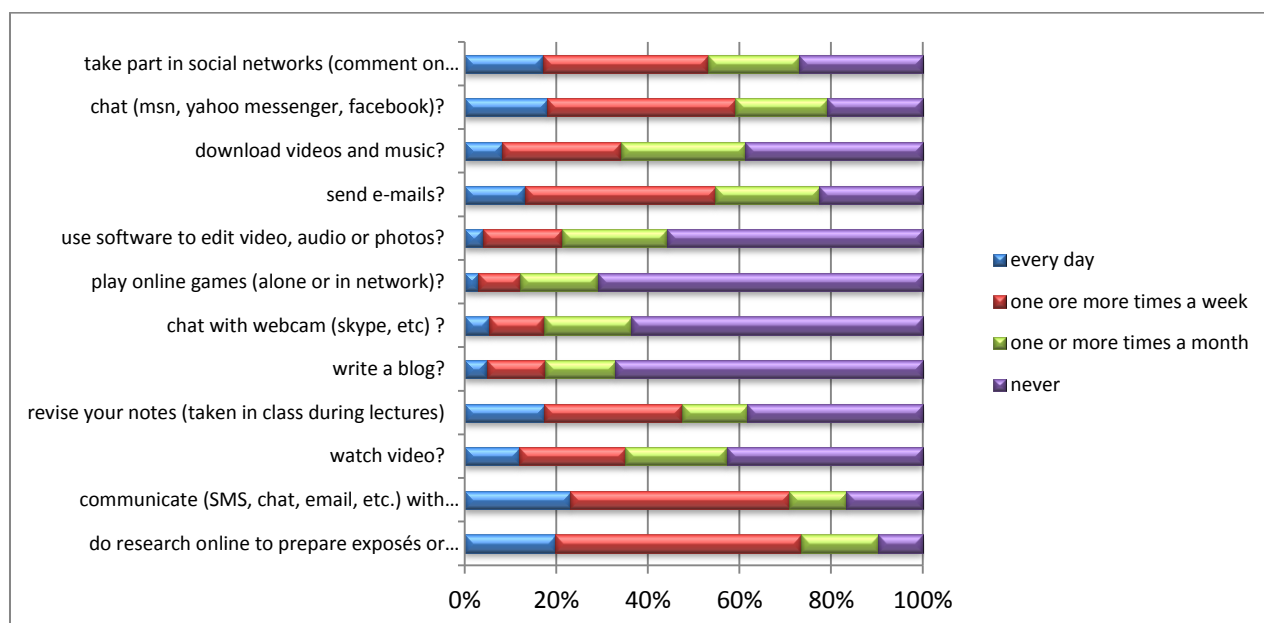


Figure 6.7: fréquence et usages des TIC par les participants

Ainsi, l'on peut voir que l'activité que les répondants déclarent faire le plus avec les TIC c'est la recherche sur Internet dans le but de préparer les exposés ou compléter les cours pris en classes. Ils sont en effet un peu plus de 90% à s'engager dans cette activité. Ce pourcentage est proche de ce qu'avait avancé Xavier Ngoulaye (2010) lorsque travaillant sur l'usage des Tic par les "étudiants universitaires du Cameroun", il trouve que 95% d'entre eux utilisent les TIC "*pour trouver de l'information (complément de cours, exercices et corrections des sujets d'examen)*" (p.123). C'est à ce même constat qu'est arrivé Guichon (2012) en étudiant les usages des TIC pas les jeunes lycéens. Contrairement à la majorité de son public (78%) qui le faisait quotidiennement, seul 19,86% de mon public utilise tous les jours les TIC pour rechercher les informations dans un but académique. 53,57% le font une ou plusieurs fois par semaine, 16,91% le font une ou plusieurs fois par mois. A peu près 10% seulement des répondants avouent ne jamais utiliser les TIC pour mener des activités des recherches à but académique. Le fait que cette activité ait les faveurs des répondants prouve l'engouement des étudiants à mettre la technologie au service de leur formation. Ils sont d'ailleurs près de 65% à y faire recours pour s'expliquer les notions et mieux comprendre les notes prises en cours. A plus de 80%, ils se servent des outils de communication qui par ailleurs leur permettent d'entretenir les liens sociaux, apprendre de manière collaborative. 23,08% des répondants déclarent utiliser SMS, chat, e-mail tous les jours pour communiquer avec leurs camarades de classes afin de faire un devoir. On peut voir là une incursion de l'aspect académique dans l'utilisation privée des TIC par les étudiants. Le blog est l'outil le moins utilisé.

Les activités numériques qui permettent de garder le lien social, de rester en contact, emportent la faveur des répondants. Ils sont un peu plus de 80% à discuter à travers les outils de messagerie tels que Facebook ou *Yahoo Messenger*, 78% se servent de leurs courriers électroniques pour échanger avec leurs contacts. Les réseaux sociaux comme *Facebook* ou *LinkedIn* ont également les faveurs des répondants dans la mesure où 73,16% d'entre eux l'utilisent constamment. Par rapport à la fréquence, on peut remarquer que les activités de construction de lien social ne sont pas menées de manière quotidienne par les répondants. Seuls 17,03%, 18,26% et 13,15% s'engagent tous les jours dans les activités sur les réseaux sociaux, les discussions via les clavardages et les échanges par courriels. La majorité de ceux qui mènent cette activité numérique le font plutôt une fois ou plus par semaine. D'autres le font une fois ou plus par mois. Il est à noter tout de même qu'un outil de visioconférence comme Skype que je classe dans cette catégorie d'outils de construction de lien social, n'est utilisé que par environ 37% des répondants (40 d'entre eux.). La majorité déclare ne jamais l'utiliser. Il faut dire que *Skype* est un outil qui nécessite que l'utilisateur s'exprime à haute voix. Il doit donc être seul pour ne pas indisposer. Or la majorité de la population accède à Internet via les cybercafés qui sont des lieux publics. Ce fait, ainsi que l'état des connexions peuvent expliquer pourquoi beaucoup n'utilisent pas cet outil de communication.

En ce qui concerne les activités de divertissement, les répondants sont peu qui s'expriment en faveur des activités telles que, le traitement de l'audio de la vidéo ou des photos grâce aux TIC (moins de 50%), ou encore pour les jeux vidéo en ligne (moins de 30%). L'explication peut se trouver dans le fait que ces activités nécessitent des moyens techniques auxquels les étudiants n'ont pas toujours accès. Pour éditer les photos, il faut disposer de son ordinateur dans lequel l'on a installé les logiciels que l'on désire. Dans les lieux publics d'accès aux TIC, l'utilisateur n'a pas le droit d'installer des logiciels. Du coup, il est difficile pour lui de traiter les photos ou les vidéos s'il ne dispose pas d'une machine à lui. En plus, l'accès à ces lieux publics est payant, et la majorité des usagers va préférer utiliser son temps pour quelque chose de directement profitable. Par rapport aux jeux en ligne, il est difficile de le faire si on ne dispose pas de son propre appareil et d'une bonne connexion à Internet. Cela dit, deux activités de divertissement ont la faveur des répondants dans une certaine mesure. Il s'agit du téléchargement vidéo et musique et de la lecture vidéo. Ils sont environ 62% à utiliser les TIC pour télécharger de la musique et de la vidéo. 8,18% le font quotidiennement, 25,93% le font une fois ou plus par semaine et 27,24% une fois ou plus par mois. Pour la vidéo, ils sont un peu plus de 57% à déclarer la regarder via les TIC: 11,81% quotidiennement, 23,48% une fois ou plus par semaine, 22,28% une fois ou plus par mois.

Croisement des variables sexe et activités de recherche

Maintenant, j'essaie de croiser les variables liées au sexe et les activités de recherche dans un objectif académique. J'ai choisi l'activité qui a le plus reçu les faveurs des répondants. Il s'agit de l'activité " *faire des recherches pour préparer des exposés ou pour compléter les cours*".

	Female	Male	total
Everyday	68	80	148
One to two times a week	228	171	399
One to two times a month	82	44	126
Never	41	31	72
Total général	419	326	745

Tableau 6.7: Distribution des répondants par sexe, selon leur fréquence d'utilisation des TIC pour faire des recherches dans un but académique

Le tableau 6.7 montre que des 673 répondants (90,34% du total) qui disent mener cette activité tous les jours, une ou plusieurs fois par semaine, une ou plusieurs fois par mois (voir encadré dans le tableau). 295 (39,60%) sont de sexe masculin et 378 (50,74%) de sexe féminin. Cependant, en ce qui concerne l'utilisation quotidienne des TIC pour cette activité, on note une légère majorité de garçons 80 contre 68 filles. Ce qui représente respectivement 54,06% et 45,94% des 148 participants qui réalisent ces activités tous les jours. Les filles sont plus nombreuses à le faire une ou plusieurs fois par semaine. C'est le même phénomène qu'on observe lorsqu'on croise les données liées au sexe avec celles liées aux activités de clavardage pour la construction de lien social. Les filles sont plus nombreuses à mener cette activité fréquemment, mais les garçons, eux sont un peu plus nombreux que les filles à le faire quotidiennement (Cf. tableau 6.8).

	Female	Male	Total général
Everyday	62	74	136
Never	106	49	155
One to two times a month	96	53	149
One to two times a week	155	150	305
Total général	419	326	745

Tableau 6-6.1: Distribution des répondants par sexe, selon leur fréquence d'utilisation des TIC pour une activité de divertissement : le téléchargement de musique et de vidéo

En faisant la même opération de croisement avec l'activité de divertissement la plus sollicitée des participants à savoir "le téléchargement des musiques et des vidéos", il en ressort que les garçons sont plus nombreux à utiliser les TIC pour les téléchargements. Ils sont 141 à le faire de manière quotidienne et / ou une ou plusieurs fois par semaine contre 113 filles qui le font à la même fréquence.

Lieu d'accès et activités réalisées

A ce niveau de l'enquête, une série de trois questions ont été posées aux participants visant à savoir quels étaient les activités numériques qu'ils pratiquaient à la maison, au campus ou dans un cybercafé. Dix activités leur ont été proposées, et l'on peut les regrouper en

activités à visée académique (carry on research), activités de divertissement(download vidéos and music, use software to edit video, audio or photos play online games), activités de communication sociale (take part in discussion forum, write a blog, chat with webcam , send e-mails, chat (Yahoo Messenger, Facebook.), take part in social network (comment on Facebook). Plusieurs choix étaient possibles. Les figures qui suivent sont des représentations graphiques de la sollicitation exprimée par les répondants par rapport aux activités données et en relation avec le lieu d'accès à Internet donné.

Ainsi, la figure 6.8 présente les différentes activités proposées au choix non exclusif des répondants lorsque ceux-ci sont connectés à la maison. Pour rappel, 390 répondants ont déclaré à la question 6 avoir accès à une connexion Internet à la maison (cf. tableau 6.5).

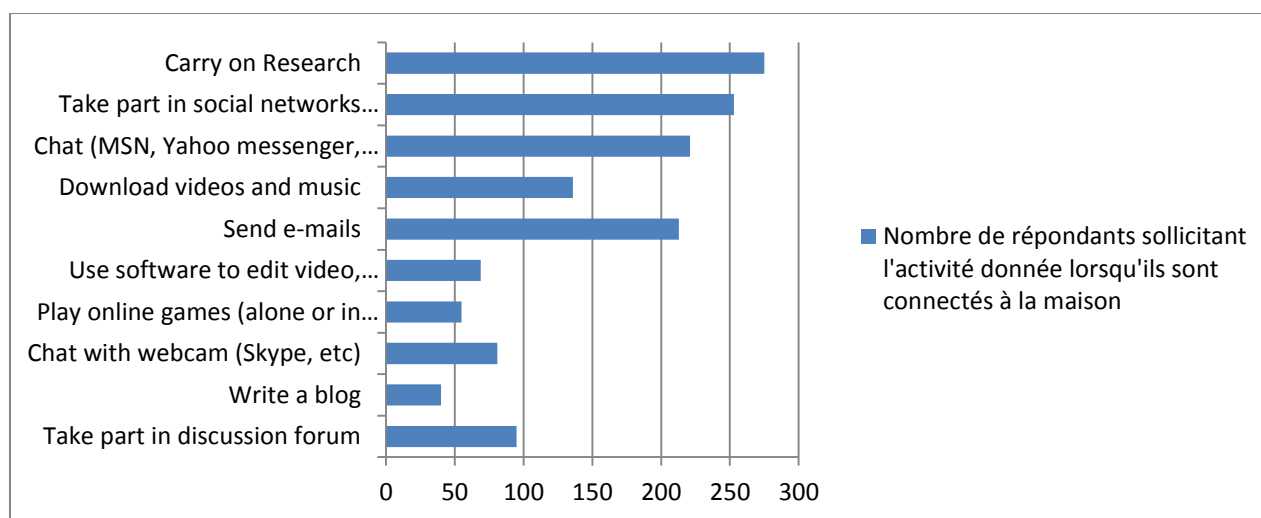


Figure 6.8: Représentation graphique du nombre de sollicitations des activités exprimées par les répondants lorsqu'ils sont connectés à la maison.

A partir de ce tableau, on se rend compte que l'activité de recherche est la plus sollicitée par les participants concernés par cette question. Ils sont en effet 275 à déclarer mener des activités de recherches sur Internet à partir de chez eux. Cela représente 70,51% des répondants qui ont accès à Internet à la maison. Viennent ensuite les activités de construction de liens sociaux (les commentaires sur Facebook, les clavardages les courriels ou les participations aux forums de discussion). En dehors du téléchargement de la musique et de la vidéo qui a la faveur de 136 répondants sur 390, l'on peut dire ici que le divertissement n'est pas une activité à laquelle les étudiants se donnent lorsqu'ils sont connectés à la maison. Leurs temps, seraient donc partagés entre les études et l'entretiens des relations sociales via les réseaux. C'est la même réalité qui se dessine lorsque l'on veut voir les activités qui sont réalisées au campus, à la différence que l'activité de recherche est de loin celle que les étudiants font le plus lorsqu'ils sont connectés ici (figure 6.9). En effet, des 179 répondants qui ont déclaré accéder à Internet via le centre informatique du campus universitaire (cf. tableau 6.5), 144 y font de la recherche d'information pour un pourcentage de 80,44%. La seconde activité en termes de choix des répondants est l'envoi de courriers

électroniques suivie par le clavardage et les contributions aux forums de discussion avec moins de 50 choix exprimés.

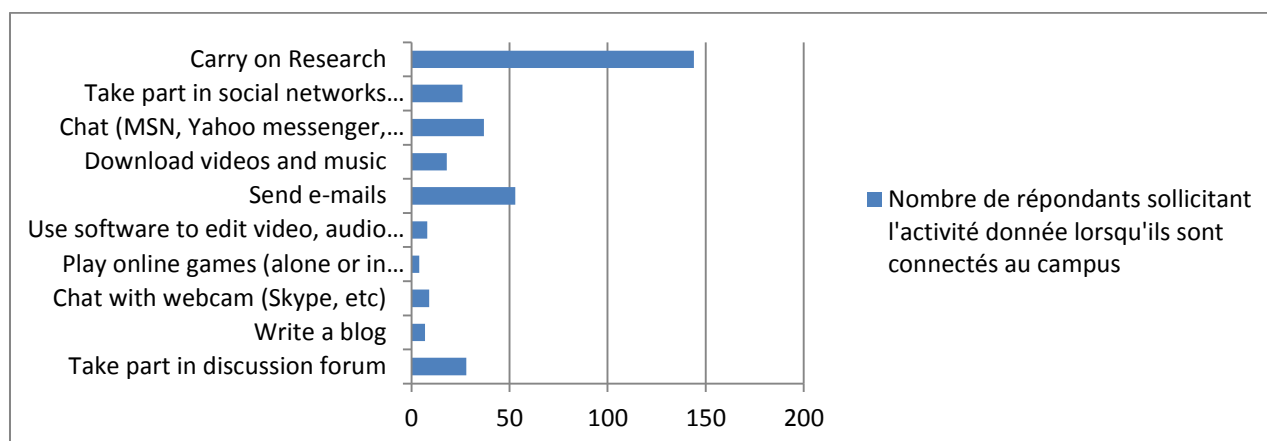


Figure 6.9: représentation graphique du nombre de sollicitations des activités exprimées par les répondants lorsqu'ils sont connectés au campus.

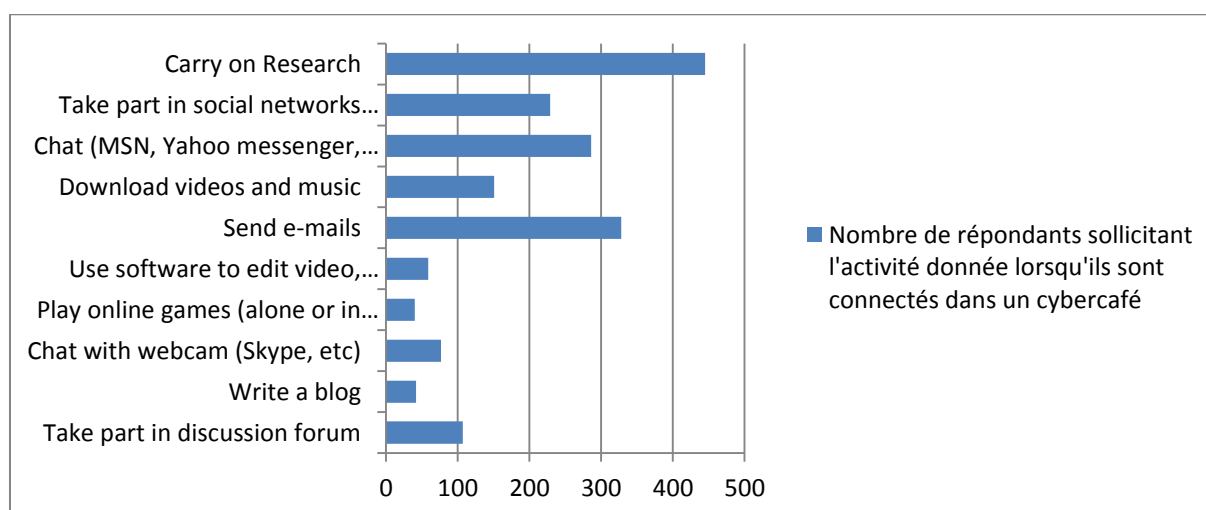


Figure 6.10 : représentation graphique du nombre de sollicitations des activités exprimées par les répondants lorsqu'ils sont connectés dans un cybercafé.

Le cybercafé est le lieu exclusif d'accès à Internet pour 308 des 745 étudiants qui ont participé à l'enquête. Toutefois, peuvent être ajoutés à ce nombre les 259 répondants qui ont déclaré à la question 6 se connecter à Internet dans les cybercafés en plus de pouvoir s'y connecter au campus ou à la maison. Cela fait donc 565 répondants qui se connectent à partir de ce lieu public, soit 75,83%. Suivant la 5.10, l'activité de recherche, comme au campus ou à la maison, est l'activité la plus réalisée par les répondants lorsqu'ils se connectent à Internet dans un cybercafé. Elle est plébiscitée par 445 répondants, soit 78.76% de ceux qui fréquentent les cybercafés. Ensuite viennent, dans l'ordre de sollicitation, les activités de construction de liens sociaux (e-mails, clavardage réseaux

sociaux, forum de discussion). Les activités de divertissement sont les moins sollicitées comme d'ailleurs dans les deux autres lieux abordés ci-dessus.

Au terme de cette analyse sur les lieux d'accès à Internet et les activités qui y sont réalisées, on retient que l'activité de recherche d'information (lié aux activités académiques) a la faveur de la majorité des participants ; que ceux-ci se connectent dans un lieu privé comme la maison ou dans des lieux publics comme les cybercafés ou le centre informatique de l'université. Cet usage des TIC semble être partagé par les étudiants africains puisque c'est le même constat qu'a fait Karima Ait-Dahmane (2011) en Algérie, Serge Armel Attenoukon et al. (2013) au Bénin, et Janvier Ngoulayé (2010) à l'université de Yaoundé. A Buéa, les étudiants ont bel et bien intégré le fait que les TIC constituent un outil d'aide à l'édification de leurs savoirs. Il est important de noter que dans la rubrique « autre » de ces questions, les répondants ont indiqués un usage qui va dans le sens de leur formation ; cf. « *type assignments, do assignments...* ». La question que je me suis posée à ce niveau est celle de savoir si les activités de recherches étaient le fait des enseignants ou l'initiative personnelle des étudiants

Activités de recherche avec les TIC : initiative personnelle des étudiants ou recommandation des enseignants ?

La question de savoir si les activités de recherche menées avec les TIC étaient une initiative personnelle ou une recommandation des enseignants a été posée aux participants. Ces derniers étaient invités à indiquer leurs positions sur une échelle de Likert. Au regard de la représentation graphique ci-dessous, les répondants sont pour la majorité d'accord que lorsqu'ils font des recherches sur internet, ils y sont conseillés par leurs enseignants. Et la même majorité affirme, que faire cette recherche est le fait d'une initiative personnelle (figure 6.11).

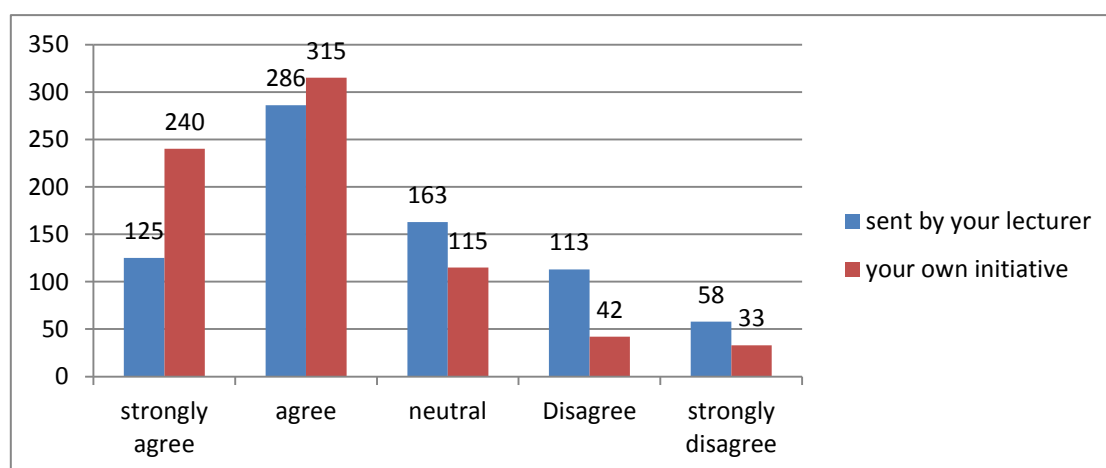


Figure 6.11: Représentation graphique de l'indication suivant l'échelle de Likert de l'opinion des répondants quant au fait que la recherche qu'ils mènent soit une initiative de l'enseignant ou la leur.

Je me serais attendu à une certaine asymétrie entre ceux qui sont d'accord qu'il s'agit d'une initiative de l'enseignant et ceux qui pensent qu'il s'agit d'une initiative personnelle. En d'autres termes, si le nombre de répondants qui sont d'accord pour la première option (conseillé par l'enseignant) est élevé, logiquement le nombre de ceux qui considèrent la seconde option devrait être bas. Or, le traitement statistique des réponses montre que parmi les 286 répondants qui ont estimé que la recherche sur Internet est faite à l'initiative de l'enseignant, 130 sont également d'accord pour dire qu'il s'agit de leurs initiatives propres. L'interprétation que je fais de cette contradiction est que les étudiants concernés ont voulu exprimer le fait que parfois c'est l'enseignant qui leur demande de faire des recherches pour mieux comprendre les notions abordées en classe, parfois ils décident eux-mêmes de le faire. Ils n'auraient pas compris qu'ils pouvaient choisir l'option neutre pour exprimer leurs positions. Malgré tout, ce qu'il y a de remarquable dans la présentation des réponses à cette question est le fait que la majorité des répondants est d'accord ou très d'accord que naviguer sur le web pour trouver des informations liées à leurs cours est très souvent leur initiative propre. Ce qui m'amène à conclure que les étudiants se caractérisent par une certaine autonomie d'apprentissage.

Expérience d'utilisation des TIC

Dans l'analyse des réponses à la question sur l'âge des répondants, j'ai fait la remarque que ceux-ci sont nés entre 1992 et 1997. Ils font donc partie de ce que Prensky (2001) appelle les natifs digitaux. La question 21 de ce sondage vise à mesurer leur expérience d'utilisation en matière de TIC et d'Internet. Ainsi, il ressort des réponses obtenues que la majorité d'entre eux utilisent les TIC depuis trois ans au plus au moment où ils remplissent le questionnaire. Ils sont en effet près de 60% à avouer que leur expérience avec les TIC se situe entre un et trois ans. 25,85% des répondants ont entre quatre et sept ans d'expérience, 6,98% ont entre 8 et 10 ans, voire plus et sont habitués aux TIC depuis plus de dix ans (figure 6.12).

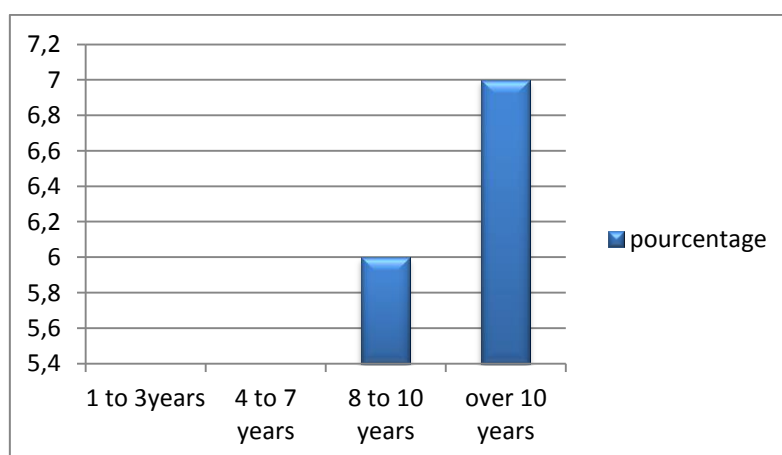


Figure 6.12 : Représentation graphique de l'expérience d'utilisation des TIC par les répondants

Pour en quelque sorte valider cette hypothèse de natifs digitaux, j'ai pensé qu'il serait intéressant de croiser les données de cette question avec celle sur l'âge. Ceci permettra également de déterminer la distribution des réponses sur l'expérience par rapport aux tranches d'âge.

	between and 18	16 and 20	18 and 22	20 and 25	22 above 25	Total général
1 to 3 years	46	160	147	66	21	440
4 to 7 years	25	90	53	18	14	200
8 to 10 years	4	26	9	8	5	52
over 10 years	6	20	9	6	12	53
Total général	81	296	218	98	52	745

Tableau 6.9. : Distribution des apprenants selon leur âge et par rapport à leur expérience dans l'utilisation des TIC

Le tableau 6.9 présente le résultat du croisement des réponses aux questions 21 et 2. Dans la première colonne se trouvent les tranches d'années d'expériences proposées à la question 21, et dans la première ligne les tranches d'âge proposées à la question 2. On peut y voir que la plupart de ceux qui ont moins de trois ans d'expérience se trouvent dans la tranche 16 - 25 ans, avec une forte concentration entre 18 et 22 ans, soit 41,20% des répondants. Avoir entre 18 et 22 ans, cela suppose qu'ils sont nés entre 1995 et 1999. Les premières expériences se situent donc entre 15 et 21 ans. Dans le même ordre d'idées, et sous un autre angle, si je considère l'intervalle d'expérience allant de 1 à 7 ans (85,91% de la population interrogée) , je me rends compte que 521 répondants ont entre 16 et 22 ans, pour une première expérience située entre 11 ans et 21 ans, c'est-à-dire lorsqu'ils entrent au collège pour les uns ou lorsqu'ils sortent de l'université pour les autres. Cela dit, Prensky (2001) considère que les natifs digitaux sont les personnes nées après 1992, qui ont grandi entouré des TIC avec lesquels ils sont déjà à l'aise lorsqu'ils entrent au collège. Dans mon contexte, je ne saurais dire que ma population est constituée en grande majorité de natifs digitaux (parce que née en 1992 et après). Ceux-ci ne s'habituent vraiment ou ne découvrent les TIC qu'au collège. Je préfère donc dire que ma population est en majorité constituée *"d'imigrants digitaux"*: *" born into the digital world but have, at some later point ... become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology "* (Op.cit., p:2)

Cependant, on peut penser que parmi les 53 répondants qui ont plus de 10 ans d'expérience, il en est qui ont été habitués aux TIC avant l'entrée au collège. Ce qui est certain tout de même est que tous ont une certaine expérience des TIC avant la participation à cette enquête. Et puis quand on sait qu'ils utilisent les TIC une ou plusieurs fois par mois, si ce n'est tous les jours pour les diverses activités (voir *supra*), on est en droit de penser que les

étudiants de l'université de Buea ont une expérience suffisante des technologies de l'information et de la communication.

En plus, le croisement des réponses à cette question avec celles du lieu où les participants ont effectué leurs études secondaires ne donne pas à voir une fracture numérique significative entre les participants qui viennent des zones rurales et ceux qui ont étudié en ville. En effet, 55,95% de ceux qui ont étudié en ville ont une expérience située entre 1 et trois ans contre 65.56% de ceux qui viennent des campagnes.

Section 4 : Coût d'accès

Cette section du questionnaire visait à savoir quelle somme d'argent les étudiants pouvaient dépenser par mois pour se connecter à Internet ou pour acheter du crédit de communication pour leurs téléphones portables. Est-ce qu'ils dépensent moins de 1000 francs CFA ? Entre 1000 et 3000 francs CFA ? Entre 3000 et 5000 francs CFA ? Entre 5000 et 10 000 francs CFA ? Plus de 10 000 franc CFA ? (655 francs CFA = 1 euro). Il faut souligner que 1000 francs CFA correspondent à environ trois heures de connexion dans un cybercafé et environ dix heures de communication avec un téléphone mobile, ou encore 20 SMS. Les formules d'abonnements avec forfait sont chères, et les étudiants, comme la majorité de la population d'ailleurs, fonctionnent en prépayé.

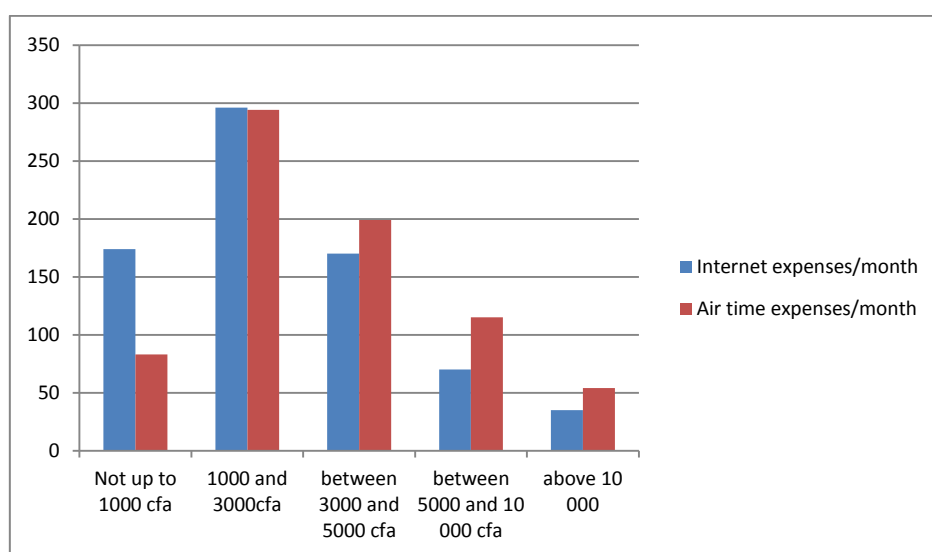


Figure 6.13: dépenses mensuelles des étudiants liées à l'accès à Internet et à l'achat de crédit de communication

A partir de cette figure, on voit que globalement, les étudiants dépensent plus par mois en achat de crédit de communication que pour se connecter à Internet. Cela peut s'expliquer par le fait qu'émettre des appels, envoyer des SMS sont des activités qu'ils font quotidiennement. Le budget de la majorité se situe entre 1000 et 3000 franc CFA tant pour Internet que pour le crédit de communication. Ils sont en effet à peu près 300 répondants

dont les dépenses mensuels en communication mobile et internet se situent dans cette fourchette, soit 40% des participants. En ce qui concerne la fourchette allant de 3000 à 5000 CFA, le budget téléphone de 26,84% de répondants s'y inscrit contre 22.81% pour le budget Internet. Si l'on considère la fourchette allant de 1000 CFA à 1 0000 CFA, on réalise que 608 sur 745 répondants dépensent entre des sommes allant de 1000 à 10 000 CFA soit pour se connecter à Internet soit pour acheter du crédit de communication qui du reste permet une connexion à Internet en dehors de la communication téléphonique. Ce qui représente 3 à 30h de connexion par mois. Les analyses précédentes ont montrées que l'activité de recherche en vue de renforcer les connaissances était la plus réalisée par les étudiants. En croisant ce fait avec les informations qui découlent de l'analyse faite ici sur les coûts d'accès, je peux me permettre de dire que les étudiants de l'université de Buea, ou du moins ceux qui ont participé à cette enquête, sont prêts à faire des dépenses sacrificielles lorsqu'il s'agit d'acquérir le savoir.

6.4.1.2 Discussion conclusive

Dans ce chapitre, il était question d'étudier l'usage numérique des étudiants de l'université de Buea. L'objectif de cette étude qui se veut déclarative est de répondre à la question de savoir si l'usage des TIC par les étudiants de Buea peut être propice à l'intégration d'un tout autre dispositif que celui qui a été mis en œuvre dans le cadre de cette recherche. Un dispositif qui présente moins de contraintes et surtout moins d'obstacles quant à l'accès au contenu de formation. Étudier l'usage numérique c'est comme l'a dit Guichon, « sonder l'accès aux ressources numériques » (*Ibid.* p.4), l'inégalité d'usage liée à la fréquence d'utilisation, c'est aussi interroger le type d'activités réalisée en ligne ; sont-ce des activités d'apprentissage ou de récréation? Tous ces facteurs sont déterminants de la fracture numérique qui peut sérieusement hypothéquer la mise en œuvre d'un dispositif de formation intégrant les TIC. Quel est l'état de la fracture numérique dans le contexte que j'ai étudié ?

Accès aux ressources numériques et fracture numérique chez les étudiants de Buea

Sonder l'accès aux ressources numériques dans le cadre de ce travail, c'est d'une part chercher à déterminer s'il y a dans mon public des personnes qui ont plus facilement accès aux TIC que d'autres. S'il existe une certaine inégalité d'accès en son sein. La possession ou non d'un ordinateur ou d'une connexion Internet crée une différence dans les usages et dans l'expérience comme l'a établi Hargittai (2010) en étudiant les usages de jeunes étudiants américains. Bien plus, il s'agit de déterminer le degré d'autonomie des étudiants de Buea car, comme le dit Guichon,

D'évidence, le degré d'autonomie d'un individu variera, d'une part, selon qu'il possède son propre ordinateur, qu'il le partage avec le reste de sa famille, ou bien qu'il doit utiliser le matériel [de l'établissement], et d'autre part, selon qu'il dispose d'un ordinateur portable ou d'un ordinateur fixe. (op.cit. 5).

L'autonomie ici est définie à la suite de Hargittai (2003) cité par Hargittai (2010) comme « *the freedom to use the technology when and where one wants to* ». Selon Guichon, l'accès et l'autonomie sont deux facteurs qui renforcent la fracture numérique entre ceux qui bénéficient d'un environnement et ceux qui n'en bénéficient pas. J'ajoute que ce sont des facteurs qui influencent grandement la mise en œuvre d'un dispositif intégrant les TIC. C'est ce qui s'est observé dans le cadre du projet Melff où je peux dire que la majorité des obstacles rencontrés sont liés au fait que les stagiaires dépendaient d'un seul lieu pour l'accès aux ordinateurs et aux réseaux Internet. Je crois que les choses auraient été différentes si chacun jouissait de la liberté d'utiliser la technologie quand et où il le souhaite.

Cela dit, d'emblée et au vu des statistiques présentées dans ce chapitre, l'on est en droit de penser qu'il existe une certaine fracture numérique en ce qui concerne l'accès à l'ordinateur et à la connexion Internet dans la mesure où, environ 33% de mon échantillon ne dépendent que des lieux publics pour avoir accès à un ordinateur. 67% ont accès à cette machine chez eux au-delà du fait qu'ils peuvent se connecter dans les cybercafés et au campus. Parmi ceux-ci, seuls 25% en ont une utilisation personnelle. 75% le partagent avec les autres membres de leur famille. En ce qui concerne l'accès à Internet, l'analyse a révélé que 47,65% des répondants n'ont accès à Internet que dans un lieu public (campus, cybercafé) là où 52,35% ont la possibilité d'accéder à Internet à partir de chez eux.

La fracture numérique liée à l'accès aux TIC n'est pas très prononcée dans le contexte que j'ai étudié. Si je mets d'un côté ceux qui peuvent accéder à un ordinateur à tout moment et où ils veulent et d'un autre côté ceux qui ne peuvent le faire, je me rends compte que la grande majorité sera dans le deuxième camp. En effet, ceux qui ont accès à un ordinateur en dehors des lieux publics et qui le partagent avec les membres de la famille ne peuvent véritablement pas disposer de l'outil quand et où ils souhaitent. De même les usagers des cybercafés ou du centre informatique du campus, même s'ils peuvent y aller quand ils veulent (encore qu'ils ne peuvent pas y aller à une certaine heure du soir), sont souvent obligés d'attendre qu'une machine se libère pour qu'il puisse travailler. Au final, seuls environ 16% des participants à l'étude jouissent d'une certaine autonomie d'usage. Ce qui est clair est que tous ont accès à un ordinateur, qu'ils dépendent des lieux publics ou privés pour ce faire. L'autonomie d'usage qui a fait défaut selon moi au projet *Melff*, me paraît un élément crucial dans un contexte comme celui qui l'a entouré. Des outils TIC qui peuvent justement permettre cette liberté sont à mon avis les appareils mobiles dont l'accès par mon échantillon a été sondé dans le cadre de l'enquête présentée dans cette partie. Il a été notamment avéré que des appareils mobiles, le téléphone, étaient la chose la mieux partagée par les sujets de mon échantillon. 99,63% possèdent des téléphones. 60,56% de cette population ont des téléphones avec la possibilité d'accès à Internet.

Inégalité d'usage et fracture numérique

Partant de la définition de la notion de fracture numérique proposée par *L'American Library Association* en 2003³³, Guel (2004) identifie deux niveaux de fracture numérique. Le premier niveau concerne l'inégalité d'accès aux ressources numériques (cela vient d'être abordé ici), et le second a trait aux inégalités d'usage, désignées comme les différences dans l'aptitude des individus à utiliser l'internet, encore appelées *skills gap*. (P.57). Selon Guichon, l'aptitude peut varier selon l'expérience des individus. L'expérience s'entend ici comme le nombre d'années passées à utiliser les outils numériques ainsi que le temps qui y est consacré quotidiennement. Même si l'enquête présentée ici n'a pas mesuré l'aptitude des participants, elle a interrogé l'expérience et la fréquence d'usage en étroit lien avec les types d'activités menées. Par rapport à ces activités, Dimaggio *et al.* (2004) distinguent deux grands types d'activités qui peuvent être réalisées avec les outils numériques. Il y a d'une part ce qu'il a appelé « *capital-enhancing activities* » qu'il a opposé d'autre part à « *recreational activities* » cité par Hargittai (2010). Les premières relèvent du domaine du développement des connaissances (lire un journal en ligne, faire des recherches d'information pour comprendre un phénomène par exemple), les autres sont orientées vers les loisirs récréatifs (écouter de la musique, regarder une vidéo ou jouer en ligne). Dans le cadre de ce travail j'ai distingué une autre catégorie d'activités qui sont, elles orientées vers la construction des liens sociaux. Ainsi donc, les usages et les fréquences qui ont été décrites dans ce chapitre, l'ont été par rapport à trois catégories d'activités : activités de recherche (dans une optique d'apprentissage) activités de divertissement et activités de construction de liens sociaux.

Ceci étant, l'analyse faite sur l'usage des téléphones portables dans la section 3 de cette présentation a montré que pour la majorité des sujets, cet appareil servait à émettre et recevoir des appels, écrire et lire les sms ou pour écouter de la musique. Ce qui est notable est le fait que plus de la moitié d'entre eux s'en servent pour se connecter à internet à des fréquences diverses pour échanger via le courriel et les réseaux sociaux, ou encore pour faire de la recherche à visée académique.

En ce qui concerne l'usage des technologies fixes, l'analyse a montré que l'activité que les répondants déclarent faire le plus avec les TIC est la recherche sur Internet dans le but de préparer les exposés ou de compléter les cours pris en classe. Ils sont en effet un peu plus de 90% à s'engager dans cette activité. Ensuite viennent les activités numériques qui permettent de garder le lien social, de rester en contact. J'ai montré dans la section 3 qu'ils sont un peu plus de 80% à discuter à travers les outils de messagerie tels que Facebook ou Yahoo Messenger, 78% se servent de leurs courriers électroniques pour échanger avec leurs contacts ; que les réseaux sociaux comme Facebook ou LinkedIn ont également les faveurs des répondants dans la mesure où 73,16% d'entre eux l'utilisent constamment.

³³ Elle propose de définir la fracture numérique de cette façon : « Differences due to geography, race, economic status, gender, and physical ability in [1] access to information through the Internet, and other information technologies and services, [2] in the skills, knowledge, and abilities to use information, the Internet and other technologies ». cité par Guel (2004)

Pour ce qui est des activités de divertissement, j'ai démontré qu'ils sont peu les répondants qui s'expriment en faveur des activités telles que, le traitement de l'audio de la vidéo ou des photos grâce aux TIC (moins de 50%), ou encore pour les jeux vidéo en ligne (moins de 30%). S'il faut parler de fracture numérique due à l'inégalité des usages dans le contexte étudié, celle-ci s'appliquera plus aux activités de cette catégorie qu'à celle des autres catégories. Les activités de divertissement sont en effet celles qui présentent le plus d'écart entre ceux qui les pratiquent quotidiennement, une ou plusieurs fois par semaine, une ou plusieurs fois par mois (la minorité) et ceux qui ne les pratiquent jamais (la majorité). Quant aux deux autres catégories, la fracture numérique y est très limitée dans la mesure où la très grande majorité des sujets de l'échantillon considéré, fait un usage fréquent des TIC pour entretenir des liens sociaux (jusqu'à 80% pour certaines activités contre 20%), ou pour faire des recherches dans le but de construire des connaissances (90% qui le font contre 10% qui ne le font pas). Ainsi, pour les activités liées à l'apprentissage, qui m'intéresse au premier chef, je peux en toute confiance affirmer qu'il s'agit de l'activité principale des étudiants quant à l'usage de TIC, et l'écart qui existe entre ceux qui la pratiquent et ceux qui ne la pratiquent pas est insignifiante.

La hiérarchie observée dans les différentes catégories d'activités décrites ci-avant s'est manifestée également lorsque j'ai interrogé le lien entre les différentes activités et les lieux d'accès aux TIC. Il s'est en effet avéré que les activités de recherche en vue de compléter les cours reçus en classe viennent en tête des activités les plus plébiscitées par les participants ; qu'ils aient accès aux TIC dans un cybercafé, au campus ou à la maison. Viennent ensuite les activités de construction de liens sociaux et les activités de divertissement. Cette prééminence des activités de type « capital –enhancing » à travers les lieux d'accès m'ont fait relever pour mettre en exergue le fait que des activités qui sont de la sphère académique se trouvent et dominent même dans ce que Guichon appelle la sphère privée des utilisateurs.

Par ailleurs, j'ai montré au cours de la présentation des données que les étudiants qui ont participé à l'enquête sont nés à un moment où les TICs se vulgarisaient, et bien que la majorité n'ait eu un premier contact avec les TIC qu'à l'âge d'entrée au collège, ils ont suffisamment d'expérience de l'usage des TIC pour s'en servir afin d'approfondir leurs connaissances.

Coût d'accès et fracture numérique

J'ai signalé que le coût d'accès pouvait être un facteur de fracture numérique dans le contexte que j'ai étudié. Nous venons de voir que la majorité des étudiants ne possède pas leurs propres machines, d'autres sont obligés de se rendre dans un lieu public pour pouvoir y avoir accès. Le prix des ordinateurs qui reste considérablement élevé pour le commun des Camerounais peut expliquer cet état de choses. En plus, il n'existe pas de lieu d'accès gratuit, les étudiants doivent payer pour avoir accès même dans les lieux tels que le centre informatique de l'université. Il existe donc forcément un écart entre ceux qui ont les moyens

de payer chaque fois qu'ils souhaitent se connecter et ceux qui ne le peuvent pas. Le coût d'accès est ainsi lié au background socioéconomique des étudiants. L'accent a été mis ici sur le fait de savoir à quel niveau se situaient les dépenses des étudiants par rapport au téléphone et à Internet ; jusqu'où ils pouvaient aller pour pouvoir se connecter à internet ou bien pour se servir de leurs téléphones. J'ai montré que 40% des étudiants qui ont participé à l'enquête ont un budget qui se situe entre 1000 et 3000 CFA tant pour Internet que pour le crédit de communication. Il y en a qui dépensent jusqu'à 10 000 CFA par mois. Quand on sait que la plupart du temps qu'ils passent avec les TIC est consacré aux activités de type académique, on peut aisément affirmer que les étudiants sont prêts à faire des sacrifices du moment où il s'agit d'une valeur ajoutée à l'acquisition du savoir.

Au final, ce qu'il convient de retenir de l'analyse du questionnaire sur l'usage des TIC par les étudiants de l'université de Buea est que :

- Ils sont pour la majorité nés au moment où les TIC se vulgarisaient et sont donc supposés avoir grandi avec elles. Sauf que pour plus de 80% qui ont entre un et sept ans d'expérience, ils commencent à côtoyer les TIC entre 11 et 21 ans, c'est-à-dire lorsqu'ils entrent au collège pour les uns ou lorsqu'ils entrent ou sortent de l'université pour les autres.
- Tous ont accès aux ordinateurs et à Internet. Même si on peut noter un écart entre ceux qui peuvent y accéder à la fois chez eux et dans les lieux publics et ceux qui ne peuvent accéder que dans les lieux publics, cet écart n'est qu'apparent parce qu'à la réalité, ils sont très peu qui peuvent disposer de ces ressources où et quand ils le souhaitent. Ils ne jouissent pas d'une autonomie d'usage.
- Presque tous ont des téléphones portables (99.63%) qui servent d'abord à émettre et recevoir des appels ou à envoyer des SMS, et ensuite à réaliser d'autres activités comme naviguer sur Internet 60% d'entre eux ont la possibilité d'aller sur internet et ceux qui n'ont pas de téléphones compatibles sont prêts à en acheter un si l'occasion leur était donnée. Ce taux de pénétration très élevé de cet appareil mobile est un avantage indéniable par rapport à l'autonomie d'usage contrairement aux technologies fixes.
- Les TIC pour ces étudiants, c'est avant tout un moyen de renforcer et compléter les connaissances acquises à l'école quel que soit le lieu d'accès. Ils s'accommodent bien de l'intrusion de la sphère scolaire dans leurs espaces privés.
- Dépenser pour avoir accès aux ressources numériques est une tradition pour eux dans la mesure où même au sein du campus ils doivent payer pour pouvoir y accéder.

Avec cet état des lieux et sachant que la quasi-totalité des problèmes qu'a connu *Melff*, est liée au fait que les ressources numériques n'étaient accessibles qu'à partir d'un lieu physique et grâce à une technologie physique, la question que je me pose à cette étape de mon travail (sa réponse étant ma conviction) est celle de savoir si le projet *Melff*

n'aurait pas mieux marcher si les acteurs pouvaient avoir accès aux contenus de la formation où et quand ils le souhaitent. Je pense que le dispositif *Melff* tel qu'il a été conçu suivant le modèle des pays du nord où la technologie fixe est fiable marcherait mieux dans un contexte technologiquement moins avancé comme le mien en s'appuyant sur une technologie mobile. Dans la partie qui suit, je donne les raisons pour lesquelles je pense que le *Mobile Learning* peut être une alternative efficace pour le projet *Melff*

6.5 Afrique Terre d'oralité, Eldorado du téléphone mobile³⁴

Selon un rapport de *The International Telecommunication Union* (ITU) de Février 2013, on comptait 6,8 milliard d'abonnés mobiles dans le monde. Ce même organisme a avancé dans son rapport de 2014, qu'ils étaient 6.9 milliard dont plus du trois quart dans les pays en voie de développement. Alors que le nombre d'abonnés à la téléphonie mobile arrive rapidement à saturation dans les pays développés – un téléphone mobile par habitant-, le taux de pénétration dans les pays en voie de développement grimpe exponentiellement et atteint 89% (IUT, 2013). La société de recherche indépendante Portio Research LTD dans son rapport 2013, projetait que le nombre d'abonnés mobiles atteindrait 8 milliards en 2016. Selon les calculs de cette entreprise, le pourcentage d'abonnés d'Afrique et du Moyen Orient dépassera celui de l'Europe et seront ainsi classées comme deuxième région ayant le plus d'abonnés au monde derrière la région Asie Pacifique. Examinons maintenant le cas de l'Afrique au sud du Sahara

6.5.1 Le taux de de pénétration

Les spécialistes des télécoms sont d'accord pour dire que la téléphonie mobile est en plein boum sur le continent africain. Elle connaît un développement fulgurant et touche presque tous les domaines de la vie. En 2012, la GSMA (*GSM Association*) publie dans sa série de rapport intitulé *Sub-Saharan Africa Mobile Observatory des faits sur l'Afrique au sud du Sahara*. Ce rapport traite, entre autres, du taux de pénétration de la téléphonie mobile dans cette partie de l'Afrique. On y lit notamment que le taux de pénétration de la téléphonie mobile qui était de 1% en 2000, est passé à 54% en 2012 et pourra atteindre 75% de la population en 2016. Dans une publication de 2014 de cette association citée par L'AFD, l'on note une évolution des chiffres et des projections. Ainsi, le taux de pénétration du mobile en 2014 est autour de 70% pour une projection à plus de 80% en 2016 comme il peut être observé dans la figure suivante.

³⁴ J'emprunte volontiers ce titre d'un article de Benjamin Steck et Matilde Mus (2012) que je trouve éloquentement approprié pour rendre compte de l'engouement de l'Afrique pour les téléphones mobiles et de la vitesse avec laquelle cet outil portable de communication s'est propagé dans le continent.

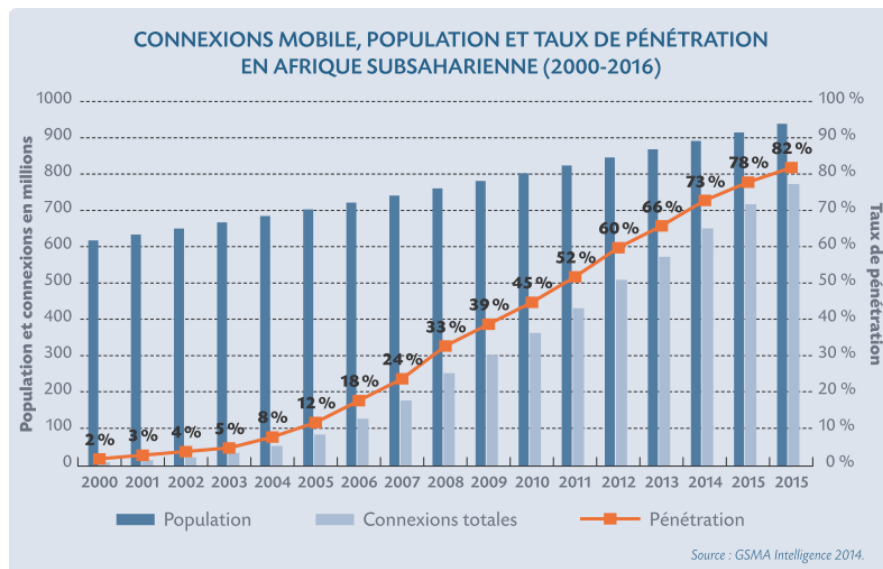


Tableau 6.10 : Taux de pénétration et connexions mobile en Afrique sub-saharienne telle que présentés par la GSMA en 2014 citée par l'ADF (2015)

Comme le dit l'ADF citant ITU(2013), même Si le taux de pénétration du mobile accuse encore un retard de 20 points comparativement à celui observé dans l'ensemble des pays en développement (70 % contre plus de 90 % en 2014), le continent africain compte aujourd'hui, 650 millions de détenteurs de téléphone portable, soit davantage qu'aux États-Unis et en Europe (Op.cit) Il est vrai que cette pénétration mobile varie grandement selon les pays de la sous-région subsaharienne. Les pays de l'Afrique australe ont un taux de pénétration très élevé contrairement aux pays de la corne de l'Afrique où le développement est récent.

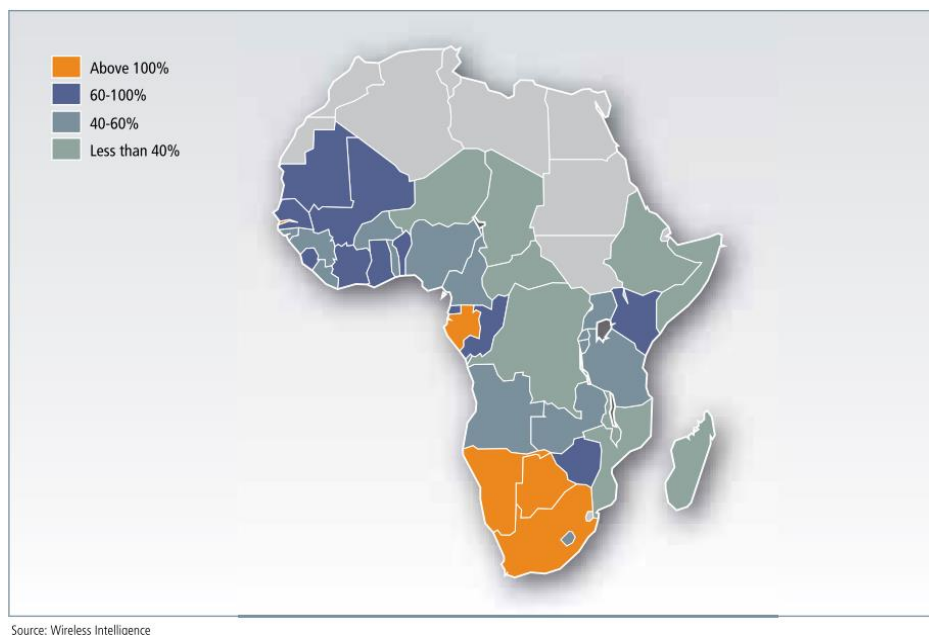


Figure 6.14 : Taux de pénétration du mobile par pays

Ainsi l'on peut remarquer qu'en Afrique sub-saharienne, des pays comme l'Afrique du sud, le Botswana, ou encore le Gabon ont un taux de pénétration comparable à celui des pays européens. Le Cameroun est classé parmi les pays dont la pénétration se situe entre 40 et 60%. L'engouement pour la téléphonie mobile se fait aux dépens de la téléphonie fixe. « *This highlights the importance of mobile network infrastructure for voice, data and internet in the region* » (GSMA, 2013). C'est dans cette optique que Sarah Belouezzane dans un article du journal *Le Monde* peut dire de l'Afrique :

Le continent, qui a littéralement sauté l'étape de l'Internet et de la téléphonie fixe, montre aujourd'hui un appétit considérable pour le mobile, plus simple d'accès et moins cher. En effet, là où il fallait payer le raccordement à une ligne fixe, se battre contre l'administration ou les services techniques des opérateurs pour pouvoir communiquer, une simple carte SIM glissée dans un terminal mobile suffit. (lemonde.fr)

6.5.2 Par rapport à Internet Mobile

L'Afrique est l'une des régions avec le taux de pénétration mobile le plus élevé. Le nombre d'utilisateurs qui se connectent à Internet via un appareil mobile croît rapidement. *Pingdom*³⁵, un site internet suédois spécialisé dans le contrôle de performance de la toile, affirme en s'appuyant sur des statistiques provenant du site *statcounter.com* qu'il y a plus d'utilisateurs qui accèdent à internet par le mobile en Asie et en Afrique qu'en Europe et en Amérique. Ce site a mené des recherches en 2010 puis en 2012 avec pour objectif de déterminer quelle partie du monde était mobile. Les résultats de 2012 sont présentés dans la figure ci-dessous. On peut y voir que le pourcentage de trafic internet mobile de l'Afrique

³⁵ www.pingdom.com

est de 14,85% juste derrière l'Asie 17,84% et loin devant l'Europe et l'Amérique du nord 5,13% et 7,96% de part de trafic mondial d'Internet mobile.

En comparant les statistiques de 2010 et celles de 2012, le site montre que l'usage mobile pour accéder à Internet a accru de 155,59%. Dans le classement des 10 pays qui ont une part élevée de trafic établi par ce site, on trouve six pays africains. Les deux premiers sur la liste étant le Zimbabwe et le Nigeria, 58.06% et 57.89% respectivement. Il ajoute que cette tendance ne va pas s'arrêter surtout que la plus grande majorité des pays africains dont le Cameroun, est passé à la technologie mobile de troisième génération (3G). Le Cameroun compte en effet quatre opérateurs de téléphonie. Et tous ont des licences d'exploitation de la 3G. ce qui fait dire à la Banque Mondiale que le Cameroun est passé du statut de « *l'un des rares Etats d'Afrique à ne pas avoir de licences 3G à un des Etats en ayant le plus* » citée par le site *journal du cameroon.com*.



Figure 6.15 : Pourcentage par région du trafic mondial d'Internet Mobile en 2012 selon le site Pingdom

Ces statistiques positives de taux de pénétration du téléphone mobile et de l'internet mobile sont de bon augure pour l'éducation et la formation en Afrique. Elles ont du mal à intégrer les technologies existantes (fixes) de manière efficace. Les institutions telles l'UNESCO, l'OIF ou encore l'USAID soutiennent les projets liés à l'apprentissage mobile parce qu'elles ont compris que les outils nomades seront les principaux vecteurs de transformation de la sphère éducative dans les pays en voie de développement en général et en Afrique en particulier. Les raisons avancées par l'AFD sont les suivantes :

Le mobile étant très largement diffusé et le réseau disponible sur une grande partie du territoire, la possibilité existe de toucher un vaste public, en tout lieu et à n'importe quel

moment, notamment les populations isolées et/ou jusqu'ici exclues des systèmes d'éducation formelle (enfants des rues, handicapés, etc.).

Le mobile, et encore plus le smartphone, offrant de nombreuses fonctions pour communiquer (échanges voix, SMS, IM), pour écouter/enregistrer des ressources via la radio ou le lecteur audio (MP3), regarder/filmer des vidéos, photo, lire des informations ou des ouvrages (SMS, pdf, e-pub), il permet d'accéder à toutes sortes d'applications et d'échanger entre pairs au sein de communautés.

Étant un objet familier et donc facile d'utilisation, tant pour les enseignants/chefs d'établissements ou les personnels administratifs que pour les élèves et étudiants, il n'est pas un frein à leur usage dans le cadre éducatif. (p.48)

J'épouse ses raisons et je suis convaincu que la technologie mobile est la forme d'intégration des TIC la mieux appropriée à mon contexte. Je n'ai pas été satisfait de la technologie électronique qui s'est heurté « *aux contraintes imposées par un matériel coûteux, fragile et lourd, enfermé dans un cadre rigide* » (Bogui, 2012). C'est pour cela que je propose la technologie mobile comme une option pour le projet *Melff*. L'apprentissage mobile s'appuie sur la possibilité qu'ont les élèves de bénéficier d'un accès permanent et relativement libre à la technologie.

6.6 L'après *Melff*, nouvelles proposition avec le mobile

Envisager l'après *Melff* avec le mobile, c'est s'inscrire dans le champ de l'apprentissage Mobile (mobile learning en anglais). Et avant de décrire, de manière pratique, comment la suite du projet est envisagée, il me paraît judicieux de tenir un discours sur ce nouveau cadre qui à mes yeux présente le meilleur potentiel pour sous-tendre le projet et le faire fonctionner de manière efficace.

6.6.1 L'apprentissage mobile

Quinn (2000) définit l'apprentissage *mobile* « *as e-learning through mobile computational-devices: Palms, Windows CE machines, even your digital cell phone* ». Pour l'Unesco (2013), l'apprentissage mobile

fait appel à la technologie mobile, seule ou combinée à d'autres technologies de l'information et de la communication (TIC), pour permettre d'apprendre en tout lieu et à tout moment. L'apprentissage prend alors les formes les plus diverses : on peut utiliser les appareils portables pour accéder aux ressources éducatives, se connecter aux autres ou créer du contenu, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe.

Cette organisation définit l'appareil portable comme étant des appareils qui sont numériques, faciles à transporter, d'usage plus individuel qu'institutionnel, qu'ils permettent d'accéder à l'Internet, sont équipés d'applications multimédias et peuvent effectuer un grand nombre de tâches, notamment en matière de communication (Ibid.). Ces deux conceptions de l'apprentissage mobile sont des exemples de définitions qui mettent l'accent

sur la technologie. Certains auteurs comme Traxler (2005) considèrent cette définition techno-centrique inutile car elle ne cherche qu'à situer la mobilité de la technologie quelque part dans le spectre de la portabilité. Bogui (2012) nous apprend que de plus en plus de définitions transfèrent le centre d'intérêt de la mobilité des technologies à la mobilité des apprenants. C'est en ce sens que Göth et Schwabe (2008) ont dit que « *mobile learning is learning of mobile actors. In contrast to other mobile activities (e.g., for pleasure or work), mobile learning activities are embedded in a didactic framework* ». Bogui estime que ce changement de focalisation est important eu égard aux multiples dimensions de la mobilité et de l'apprentissage en interaction. L'enseignement pourrait en effet sortir des salles de classe « *pour pénétrer dans des environnements moins classiques, liés au contexte des apprenants, l'objectif de l'apprentissage mobile étant de permettre d'apprendre n'importe où et n'importe quand grâce à l'utilisation des dispositifs mobile* ».(Op. cit.) Ainsi donc, le mot « mobile » dans apprentissage mobile a deux implications :

- Il peut s'agir de la mobilité de l'apprenant. Celui-ci peut s'engager dans une activité d'apprentissage sans que cela soit dans un espace physique bien délimité.
- Il peut d'agir d'appareils mobiles, c'est-à-dire des appareils légers et portables qui peuvent souvent suffisamment petits pour tenir dans une poche ou dans une main.

O'Malley, et al. donnent une définition de l'apprentissage mobile qui inclut les deux implications ci-dessus : « *any sort of learning that happens when the learner is not at a fixed , predetermined location, or learning that happens when the learner takes advantage of the learning opportunities offered by mobile technology* » (2003). Cette définition plus générale qui vise la mobilité dans un sens large (dispositif, utilisateurs, environnement) est celle que j'adopte pour envisager l'après *Melff*. Je considère en effet qu'une conception centrée sur la technologie donne à croire que c'est la technologie qui détermine quand et où apprendre, que l'utilisateur s'accommode de la technologie alors que c'est le contraire. Une telle conception montre que la technologie est portable. Et si elle l'est, c'est par l'utilisateur. La technologie suit donc l'utilisateur. Une définition qui considère la mobilité du point de vue de l'apprenant, reconnaît cette propriété du mobile mais met en avant le fait que l'apprenant est actif et peut apprendre n'importe où ou n'importe quand.

L'on parle de m-education pour faire référence à l'utilisation de des technologies mobile en éducation en générale. Toutefois, l'éducation comporte plusieurs disciplines et l'une des disciplines où le mobile est très utilisé est l'enseignement/apprentissage des langues. Les recherches en enseignement des langues assisté par le mobile sont tellement fécondes qu'elles en font un sous-champ de l'apprentissage des langues assisté par l'ordinateur.

6.6.1.1 L'apprentissage des langues assisté par le mobile

Plus connu sous son acronyme MALL (Mobile Assisted Language Learning) issu de la recherche anglo-saxonne, l'apprentissage des langues assisté par le mobile a au moins 20 ans d'histoire si l'on se réfère au titre d'un article de Burston paru dans la revue ReCALL de

janvier 2015, à savoir « *Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning* ». Selon cet auteur, des centaines de papiers ont été publiés qui portent sur les projets mettant en œuvre des technologies mobiles en vue de l'apprentissage des langues. Stockwell (2013) nous apprend que les technologies les plus souvent sollicitées dans la recherche sont les lecteurs MP3, les PDAs et les téléphones mobiles. Les lecteurs Mp3 sont utilisés pour la compréhension orale, les PDA et les téléphones pour travailler les différentes compétences étant donné la diversité d'outil de communication qu'ils offrent. Les études sur l'utilisation du mobile dans l'apprentissage des langues ont des approches et objectifs divers, et donc des points d'analyse différents. Certaines sont plus orientées vers des problématiques générales telles que la possession d'appareil mobile, les infrastructures technologiques, le design, la formation des enseignants ou encore la méthode pédagogique. D'autres études par contre s'appuient sur la mise en œuvre effective des applications mobiles pour une expérience d'apprentissage de la langue. C'est justement une pareille expérience qui est envisagée comme nouvelle orientation de Melff, et comme option d'intégration des TIC dans mon contexte.

Pour illustrer cette nouvelle tendance dans le domaine de l'ALAO, je vais présenter dans les lignes qui suivent trois expériences de mise en œuvre de l'apprentissage mobile des langues. La première porte sur l'usage d'appareil mobile pour un meilleur apprentissage formel de l'anglais, la deuxième s'intéresse à l'effet du smartphone sur l'autonomisation des étudiants, et la dernière a pour objectif de proposer des stratégies nouvelles d'enseignement/apprentissage du français en Corée du sud. Ces stratégies reposent sur l'implication, grâce au smartphone, de l'apprenant dans le processus d'acquisition de la compétence d'expression orale.

Xiao-Bin Chen (2013), dans son article *Tablets for informal language learning : student usage and attitudes*, et partant du fait que la disponibilité d'appareils portables (téléphones mobiles, ordinateur, tablettes et autres outils multimédia) a changé les méthodes d'enseignement ainsi que les stratégies d'apprentissage de la langue étrangère, s'intéresse à l'usage de la tablette numérique qui fait partie comme les appareils mobiles cités ci-dessus de la prochaine génération du e-learning. Dans cet article qu'il présente comme étant le rapport d'une recherche-action, il cherche à savoir comment les étudiants en Chine utilisent les tablettes pour apprendre l'anglais dans un environnement informel, et comment ceux-ci peuvent être mieux orientés afin d'exploiter pleinement les fonctionnalités de la tablette pour un apprentissage autonome et collaboratif de la langue étrangère. Il s'intéresse également à l'attitude des étudiants par rapport à l'utilisabilité et au caractère effectif des tablettes ainsi que leur satisfaction quant à ce nouvel outil d'apprentissage de la langue étrangère. Pour ce faire, il travaille avec un groupe de 10 étudiants auxquels il demande dans une première phase de sa recherche ce qu'ils font de la tablette. Suite à leurs réponses, il se rend compte que ces étudiants utilisent les tablettes moins pour apprendre la langue que pour autre chose. Dans une seconde phase, il crée des conditions pour amener ces étudiants à mieux faire usage de l'outil en leur donnant des conseils quant à l'utilisation de l'appareil ainsi que des tâches précises devant les amener à travailler de manière

collaborative les compétences d'expression écrite, de compréhension écrite, de compréhension orale. Il remarque que les étudiants passent plus de temps à l'apprentissage de l'anglais. Il conclut donc que pourvoir simplement les étudiants d'appareils mobiles ne donne pas lieu à un usage effectif pour l'apprentissage d'une langue. Le chercheur a trouvé que les apprenants doivent être proprement guidés, pas seulement en ce qui concerne la technologie, mais aussi méthodologiquement. Certains apprenants peuvent avoir des lacunes et manquer d'expérience pour résoudre des problèmes dans leur processus d'adoption des nouvelles technologies. Il faut donc créer un environnement de soutien facilement accessible dans lequel les conseils d'experts et de pairs seront critiques pour l'apprentissage des langues assisté par mobile.

La deuxième étude est celle que Leis et al. (2015) mènent sur les avantages du smartphone dans une classe d'anglais langue étrangère. Ils se concentrent sur les effets de l'utilisation de ce type de téléphone sur les efforts que font les étudiants pendant leur temps d'apprentissage personnel. Autrement dit, ils cherchent à savoir l'effet des smartphones sur l'autonomie d'apprentissage des étudiants. Autonomie étant entendue comme la quantité de travail fournie par l'apprenant en dehors de celle requise par l'enseignant. Leur hypothèse est que, même si plusieurs recherches indiquent que le téléphone portable et le smartphones apparaissent comme des distractions lorsque les apprenants étudient, la formulation des instructions claires et concrètes dans l'utilisation des smartphones entrainera les apprenants à passer plus de temps à étudier de manière significative durant leurs temps d'étude.

Ces chercheurs se sont appuyés pour leur projet sur un échantillon de 140 étudiants japonais. Ils étaient repartis en deux groupes. Un groupe témoin dans lequel les sujets n'avaient pas la permission d'utiliser leurs appareils, et un groupe expérimental où les étudiants pouvaient utiliser leurs smartphones. L'expérience a duré 15 semaines pendant lesquelles aucune activité extracurriculaire n'a été donnée aux membres des deux groupes. Toutefois, il a été demandé aux sujets du groupe expérimental de faire usage des applications qui leur ont été données en classe pour travailler pendant leurs moments libres. Il s'agissait de *Dragon Dictation* qui permettait aux sujets de voir transcrits sur l'écran de leurs téléphones, des textes qu'ils lisaient. Ils avaient ainsi l'occasion de vérifier dans l'immédiat l'intelligibilité de leurs prononciations en anglais. La deuxième application était *Google Drive* avec l'extension *Flubaroo*. Elle permet à l'enseignant de concevoir des tests sur smartphones pour un grand nombre d'apprenants, de les corriger et de rendre disponibles, via courriel, les résultats ainsi que les corrections dans les minutes qui suivent l'achèvement du travail. Il a été également demandé aux sujets du groupe expérimental de se servir des smartphones pour faire des vidéos d'eux lors des exercices de jeux de rôle en classe. A l'issue des 15 semaines, les sujets ont remplis des questionnaires conçus pour mieux percevoir leurs compétences métacognitives, leurs motivations et leurs attitudes par rapport à l'utilisation de leurs smartphones dans leurs études.

Les résultats de l'étude révèle que les étudiants qui sont encouragés à utiliser leurs téléphones pour étudier, vont également le faire plus souvent pendant leurs temps libres. Ils ont gagné en autonomie dans la mesure où ils vont au-delà des signes de motivation pour faire usage des compétences métacognitives dans leurs moments d'étude en privé. La compétence métacognitive étant considérée dans ses deux fonctions : « *monitoring function* » (la conscience du savoir, le sentiment de ce qui est difficile ou familier) et « *controlling function* » (décrit ce qu'une personne fait pour contrôler la cognition) (Leis et al., 2015). Via leurs smartphones et l'application de reconnaissance vocale par exemple, les étudiants du groupe expérimental ont fait usage de la fonction de contrôle. Ces chercheurs expliquent par exemple que lors qu'un étudiant lit une phrase comme « i eat a lot of apples in winter » et que « i eat a lot of apple in winter » s'affiche sur son téléphone, il reconnaît immédiatement l'absence du « s » à la fin de « apples » et peut ainsi répéter la phrase en s'assurant que le son manquant est bien prononcé. Les mêmes activités réflexives peuvent être menées sur les vidéos des jeux de rôles. Leis et al. montrent que 70% des sujets étudiés ont fait usage de leurs smartphones pour étudier. 15% s'en sont servi pour travailler l'expression orale en regardant la vidéo des jeux de rôle, 25% ont pu s'exercer en prononciation, 30 % d'entre eux ont utilisé le téléphone pour réviser le vocabulaire couvert en classe et 7.5% ont eu recours à d'autres applications comme celles de traductions ou ont écouté de la musique occidentale afin d'améliorer leur anglais. Leur conclusion est que les étudiants doivent être encouragés à utiliser leurs téléphones en classe car ceci pourra induire une utilisation à but éducatif dans les moments libres.

Le troisième exemple d'apprentissage de langue grâce à la technologie mobile est celle mise sur pied par He-kyung et Groegers (2011) dans une optique de proposer de «nouvelles stratégies didactiques » pour les langues en général et le français en particulier en Corée du Sud. Ces stratégies s'appuient sur un « dispositif nomade » et l'approche actionnel pour impliquer l'apprenant dans son apprentissage et viser les compétences pratiques de l'oral dans les situations d'apprentissage tant formel que non formel.

Le dispositif mis sur pied consiste à faire travailler un groupe d'étudiants coréens sur des tâches langagières, conçues par l'enseignant-tuteur, et liées à des thèmes de la vie quotidienne susceptibles d'intéresser les apprenants. Les consignes et la réalisation des tâches se font à l'oral par le biais de mises en scène vidéographiées à partir des téléphones portables. Ces enregistrements sont ensuite publiés sur un site de réseau social (*Cyworld*, très populaire en Corée). Des échanges asynchrones sont ensuite engagés entre les apprenants et un interlocuteur français qui est en France. Des textos indiquent aux acteurs de nouvelles publications et ceux-ci peuvent, à partir de leurs téléphones réagir aux contributions n'importe où et n'importe quand. Le protocole repose sur l'analyse discursive des productions orales, ainsi que des entretiens semi-directifs. Les variables mesurées sont l'acceptabilité du dispositif, l'ergonomie, les effets de l'asynchrone, l'utilité pour l'apprentissage et l'impact sur la motivation.

En ce qui concerne l'acceptabilité du dispositif, les étudiants coréens ont trouvé qu'il a apporté un plus par rapport à l'utilisation qu'ils ont souvent eu de la technologie. Il leur a permis non seulement de pratiquer l'oral mais de s'exercer en répondant notamment aux questions du natif. Pour ce qui est de l'ergonomie, les étudiants ont trouvé que l'utilisation du téléphone mobile est « très pratique » dans la mesure où il permet une certaine flexibilité et une certaine rapidité d'accès (« *plus besoin d'allumer un ordinateur* »), malgré la petitesse de l'écran et la connexion parfois lente. Le mode asynchrone de communication du dispositif est considéré comme étant « très utile » par les participants. Ce mode leur donne une certaine autonomie et surtout le temps de préparer leurs contributions avant de les publier. L'asynchronie joue un rôle central dans l'apprentissage et la pratique de l'oral dans le contexte étudié. Les auteurs rapportent que les participants ont l'impression « *de parler avec quelqu'un* » malgré les réponses différées. Par rapport à la motivation, le fait que le dispositif engage les participants dans une situation de communication authentique et naturelle suscite la curiosité et l'attention de ces derniers. Le stockage des enregistrements leur permet de se rendre compte de leur évolution, aidé en cela par les corrections de l'enseignant-tuteur.

Pour terminer cette présentation de l'apprentissage mobile des langues, je trouve nécessaire de parler des résultats de la méta-analyse de Burston (2015). Il se donne en effet comme objectif de relever ce que la recherche a déterminé comme étant les apports de l'usage d'appareils mobiles à l'apprentissage de la langue. Ainsi, même s'il reconnaît qu'un nombre important de recherches ne parviennent pas à démontrer de manière scientifique les bénéfices de l'apprentissage mobile des langues, il affirme, à partir des publications qui remplissent ses conditions d'analyse, que « *the learning outcomes of MALL implementations are unquestionably positive in nearly 80% of the cases* ». Ces apports, mesurés le plus souvent via pré-test et post-test se situent au niveau de l'apprentissage du vocabulaire via textos ((Motallebzadeh & Ganjali, (2011) ; Hwang & Chen (2013) cités par Burston, 2015), de la compréhension écrite (Zurita & Nussbaum (2004) ; Chen & Hsu (2008), cités par Burston, Op.cit). Ces apports sont également à trouver dans l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression orales, ainsi que de l'expression écrite. Burston (2015) rapporte entre autres les travaux de Robertson et al. (2009) qui montrent que des élèves australiens qui utilisent des téléphones pour écouter des instructions et réaliser des tâches, ont de meilleures notes en expression et compréhension orales. Par rapport à l'expression écrite, Burston (2015) cite le travail de Hwang, Chen & Chen (2011) qui montre qu'un groupe d'élèves taiwanais utilisant un appareil mobile pour apprendre à écrire l'anglais ont de meilleurs résultats après le post test que le groupe témoin. Il conclut sa méta-analyse en avançant que

There is every reason to expect that MALL can make significant contributions to improving language learning, most particularly by increasing time spent on language acquisition out of class, by exploiting mobile multimedia facilities to complete task-based activities, and by using the communication affordances of mobile devices to promote collaborative interaction in the L2.

Cette conclusion apparaît comme une solution aux problèmes que pose le contexte de *Melff*, c'est-dire le contexte de cette recherche tel que décrit au point 2.3. Il fait partie de à ce que (Gonzales et St. Louis appellent « *low-tech settings* » :

They include the problem of access, which might range from internet connection, to general or limited access to the technology due to slow connection, limited bandwidth, reduced contact hours as result of computer lab availability and low computer to student ratio. Gonzales et St. Louis (2013)

Rappelons que pour ces auteurs

... learning in low-tech contexts is feasible and although poor Internet access can be an obstacle, it is one that can be overcome...mobile phones are examples of mediums through which language can be accessed in low-technology contexts (Ibid.).

De ce qui précède, il apparaît clairement que l'apprentissage mobile se pratique dans le domaine des langues avec des effets bénéfiques. En plus il se présente comme une option de choix pour l'intégration des TIC dans des contextes caractérisés par de fortes contraintes et technologiquement défavorisés. C'est pour cette raison que j'envisage l'après *Melff* avec le mobile. Comment pourrait-il se dérouler concrètement ? Telle est la question à laquelle le point suivant tentera de répondre.

6.6.1.2 Melff et le mobile

Loin d'être le compte rendu d'une nouvelle expérience, cette sous partie vise à donner une idée de ce que serait le dispositif *Melff* si celui-ci s'appuyait sur le téléphone mobile. Elle est guidée par la conviction que j'ai de ce que le mobile représente la meilleure option pour l'intégration de la technologie dans le cours de français fonctionnel à l'université de Buea en particulier et en contexte africain en général. Etant donné que les divers problèmes décrits *supra* sont survenus parce que les acteurs, et plus particulièrement les apprenants devaient se déplacer à l'IT Center pour pouvoir accéder au contenu de la formation, cette sous-partie vise à montrer que ces acteurs pourraient accéder audit contenu où et quand ils veulent à partir d'un smartphone de n'importe quel autre appareil. Ce qui rend cet accès mobile possible est l'existence d'une version mobile de la plateforme *Moodle*.

Moodle version Mobile

Il s'agit du principal environnement numérique sur lequel la formation *Melff* a reposé (du moins dans sa partie distancielle. Cet environnement existe dans sa version mobile. Il existe également une application pour divers systèmes d'exploitation d'appareil mobile. Cette application permet d'atteindre directement le site mobile d'une formation donnée, et dans le cas d'espèce, le site de *Melff*. Cette connexion se fait en indiquant dans l'espace approprié le lien du site ainsi que le nom d'utilisateur et le mot de passe comme dans la figure ci-dessous.

Ce qui est intéressant ici est qu'une fois tous les champs de la page de connexion renseignés, l'utilisateur n'a plus besoin de fournir ces informations lors d'un prochain passage. Il s'agit là d'un aspect positif de l'application dans la mesure où celle-ci permet d'éliminer l'une des causes des retards observés dans la réalisation des activités lors des sessions à l'IT center. Les étudiants devaient en effet saisir dans la barre d'adresse du navigateur. L'omission d'un point ou d'un tiret rendait le site inaccessible. D'autres points positifs de l'application sont : l'accès direct aux contenus de la formation, la possibilité d'envoyer des messages privés aux autres participants (même hors connexion) et surtout la notification en cas de nouveau message. Ceci permettrait aux participants à un forum de discussion d'être avertis de la publication d'un message. Il y a ainsi plus de chance que les échanges soient soutenus et riches parce que chaque participant pourra, à partir du lieu où il se trouve, réagir à un nouveau message sans avoir besoin de se déplacer.

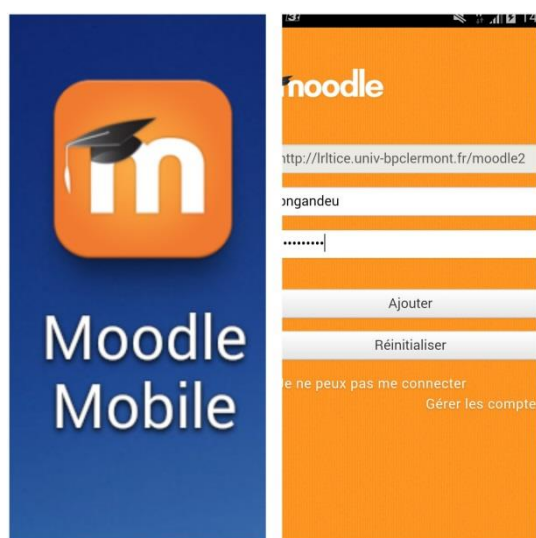


Figure 6.16 : application moodle pour android (gauche) et page de connexion à la plateforme (droite)

On voit à partir de la figure 6.17, que l'apprenant de *Melff* peut accéder directement au contenu de la formation. Il peut lire les consignes (en ligne ou hors connexion), accéder au forum («quel weekend ! »), ou même faire des exercices autocorrectifs. La figure ci-dessous est une illustration des consignes présentée avec l'application et dans l'espace forum, et un exemple d'exercice autocorrectif.

Il est clair qu'avec la technologie mobile, l'apprenant de *Melff* pourra participer aux échanges sur le forum de manière plus effective. Il n'aura plus à dépendre d'une connexion internet dans un centre donné, qui lui aussi est opérationnel ou pas selon la présence ou l'absence d'un individu. L'apprenant ne dépendra plus d'un courant électrique intermittent pour apprendre. Avec la technologie mobile, il a le contrôle de sa formation. Je suis convaincu que le passage à l'échelle de *Melff* devra tenir compte de la technologie mobile en générale et du téléphone mobile en particulier. Au vu du pourcentage d'étudiants détenteurs d'un smartphone dans le sondage présenté *supra*, on peut s'inquiéter de ce que

l'accès à ce type de téléphone soit un problème. La raison avancée par les étudiants est qu'il est cher. Mais ils sont 85% à avouer qu'ils l'acquerraient s'ils en avaient l'occasion. Cette occasion est en train d'être donnée avec le déferlement sur le marché camerounais de téléphones multimédias bon marché en provenance d'Asie. Car depuis que la 3G est arrivée au Cameroun, « la vente des téléphones portables réceptifs de cette technologie ont connu un boom » Josiane Tchakounté, *Cameroon Tribune* du 15 juin 2015. En plus de la possibilité d'avoir une connexion haut débit sur leurs téléphones, les étudiants se ruent sur les smartphones pour suivre les phénomènes de modes que sont *WhatsApp*, *Facebook*, *imo* ou encore *Viber*.

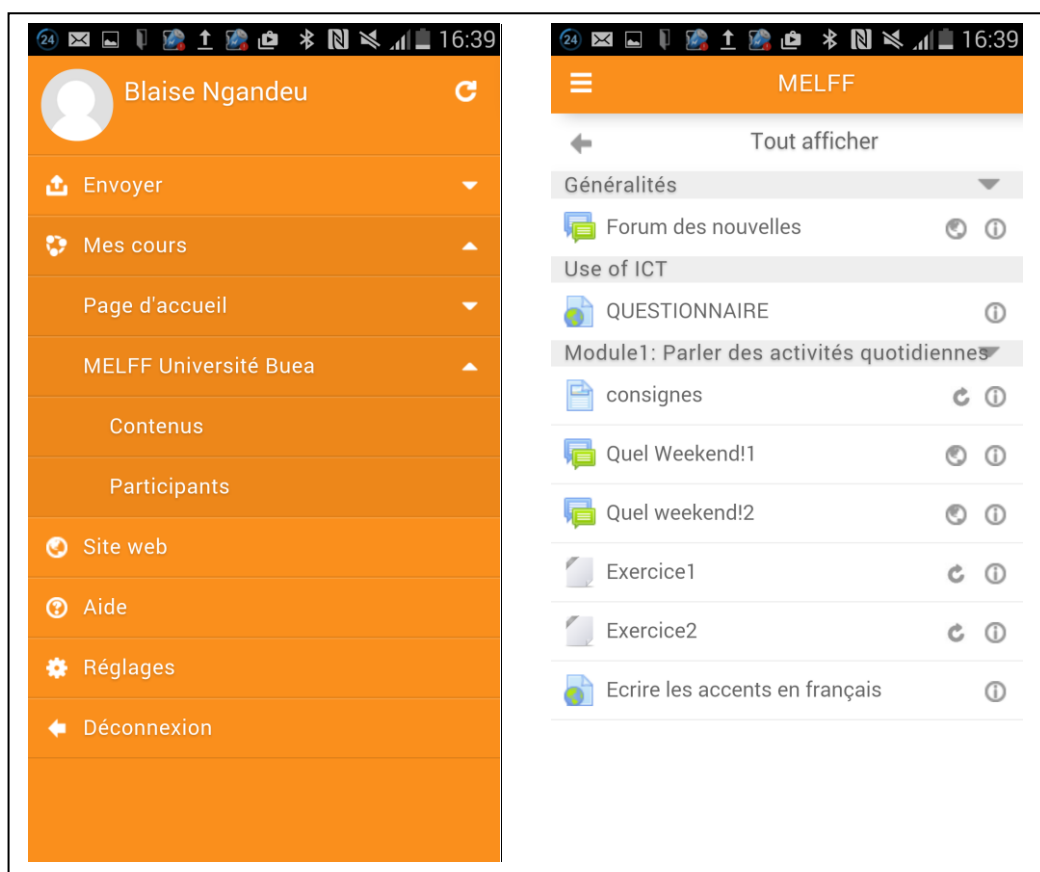


Figure 6.17 : Copies d'écran page d'accueil du profil e(gauche) et page d'accès direct aux contenus de la formation (droite)

Du côté de l'université de Buea, les étudiants s'habituent déjà au fait de devoir s'inscrire et consulter ses résultats en ligne ; d'autres le faisant à partir de leur smartphones.

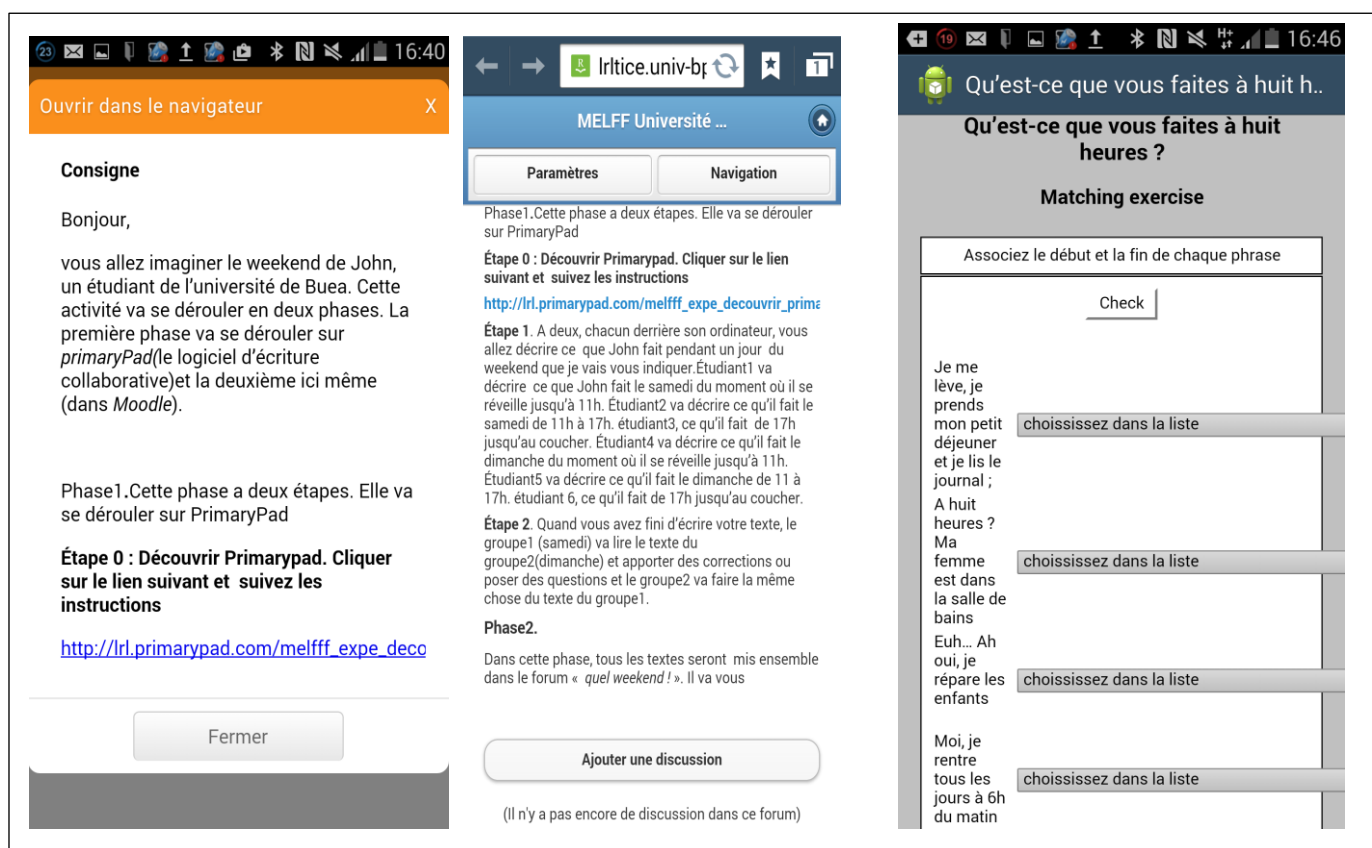


Figure 6.18 : Copies d'écran d'une consigne accessible hors connexion à partir de l'application (gauche), du forum de discussion (milieu) et des exercices autocorrectifs (droite).

Conclusion

Il était question pour moi dans ce travail de thèse, de traiter de l'intégration des TIC dans un cours de français à l'université de tradition anglo-saxonne de Buea. C'est l'aboutissement d'années de réflexion sur les voies et moyens pour rendre effectif et efficace cet enseignement, et par ricochet, l'apprentissage du français. En effet, le contexte dans lequel se déroule le cours est très difficile. Chaque classe compte en moyenne 75 étudiants de niveaux de langue différents (débutant, intermédiaire, avancé). Ils n'ont que deux heures de français par jour dans un environnement qui d'expression anglaise. Du point de vue pédagogique, ils n'ont quasiment pas au cours de leur formation de moment pendant lequel ils font de la production, qu'elle soit orale ou écrite. L'interaction, importante en apprentissage de la langue est inexistante. Face à cette situation, je me suis posé la question de savoir si les technologies de l'information et de la communication, dont les bénéfices pour l'apprentissage des langues sont avérés, ne pouvaient pas permettre de résoudre ces problèmes. Cette thèse est donc construite autour de la problématique qui est celle de savoir en quoi les TIC peuvent permettre de dépasser les difficultés auxquelles l'enseignement du français fait face, et faciliter l'apprentissage. Pour répondre à ce questionnement, il a nécessité que soit d'abord mis sur pied un dispositif technopédagogique dans lequel des interactions ont lieu, et qu'ensuite ces interactions soient analysées.

6.7 Mise en place d'un dispositif technopédagogique

Melff voit ainsi le jour. Il est conçu et défini suivant un cadre théorique qui considère qu'un dispositif est à la fois un ensemble organisé de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique (Holtzer, 2002), et un système formel de formation (Blandin, 2002). J'ai fait le choix d'un dispositif qui combine deux systèmes formels d'apprentissage : un système de type enseignement à distance et un de type salle de classe. Il s'agit du dispositif hybride. Il s'appuie sur la salle de classe pour sa dimension présentielle et sur le centre informatique pour son aspect distance. Le projet *Melff* s'est déroulé en deux phases. La première, baptisée phase pilote, a mis en scène un échantillon d'étudiants inscrits au cours de français fonctionnel qui avaient à leur disposition un certain nombre de ressources. Le contenu de la formation était réparti sur les deux espaces qui constituent le dispositif hybride, assurant ainsi leur articulation. En d'autres termes, une leçon commençait en salle de classe et se terminait en ligne. Une leçon de français fonctionnel a quatre articulations majeures: la compréhension ou accès au sens, la conceptualisation et la production. Les trois premières articulations sont traitées pendant les deux heures que durent les séances de classe. La dernière, elle, est l'objet du travail à distance. Pour cette première phase, deux environnements technologiques ont été sollicités: *Moodle* et *VoiceForum*. Les étudiants volontaires recrutés pour l'expérience sont répartis dans les deux plateformes pour les activités de production. L'outil de communication sollicité dans les deux plateformes est le forum. Ces étudiants doivent interagir par écrit dans la première et à

l'oral dans la deuxième. Pour ce faire, ils sont organisés en deux sous-groupes dans chaque environnement. Chaque sous-groupe comprend un étudiant expert (dont le niveau est avancé en français) chargé d'accompagner leurs pairs et proposer des corrections à leurs productions. Les consignes de travail globalement demandent aux participants de poster des messages en réaction à des consignes de lire ou d'écouter les messages des autres participants, de les corriger si nécessaire, de le commenter et surtout de réagir à tout message publié suite à un message que l'on a posté soi-même.

La seconde phase est appelée *Melff-expé*. Elle est une version améliorée de *Melff pilote*. L'amélioration, qui s'est nourrie des difficultés rencontrées, porte principalement sur le scénario pédagogique. Le scénario de la phase pilote donnait le droit à n'importe quel participant, quel que soit son niveau de langue, d'apporter des corrections à n'importe quel message publié dans le forum de discussion. En plus il pouvait intervenir sur la forme ou sur le fond dans la même activité. Les consignes régissant la réalisation des tâches ont été affinées pour la seconde phase du projet. Les activités sur la forme sont réalisées à des moments distincts de celles sur le fond. Les responsabilités de correction incombent plus aux experts et au tuteur. Il est attendu des apprenants qu'ils prennent note des corrections effectués sur leurs productions, qu'ils réécrivent celle-ci en intégrant les corrections. Sur un autre plan, l'environnement de discussion orale *VoiceForum* est remplacé par *PrimaryPad*, un environnement d'écriture collaborative. Les problèmes techniques sont à l'origine de ce remplacement. Le scénario de *Melff* dans ces deux phases est plus porté vers l'interaction dont l'analyse peut permettre de dire qu'il y a facilitation de l'apprentissage du français.

6.8 La modalité de communication quasi-synchrone comme moyen de favoriser l'interaction

Etant conscient que l'accès à l'ordinateur connecté n'est pas la chose la mieux partagée par la population estudiantine que j'ai ciblée, j'ai opté pour un dispositif dans lequel l'enseignant et les apprenants se retrouvent dans un centre informatique où ils peuvent avoir accès à un ordinateur et à une connexion internet. C'était le meilleur moyen d'avoir de l'interaction. J'aurais pu adopter une autre approche qui consistait à avoir un ou deux regroupements (prise en main et bilan de la formation) et puis laisser les participants se connecter soit dans un cyber café, soit au centre informatique de l'université. Les résultats qualitatifs et quantitatifs auraient été moindres que ce qui a été obtenu lors des deux expériences. Ce, même si le chercheur prenait en charge les coûts de connexion. La communication quasi-synchrone a donc été choisie pour les échanges en ligne. Elle renvoie au fait que le forum, qui est un outil de communication asynchrone a été utilisé selon une modalité proche du synchrone. En effet lors des sessions au centre informatique, les apprenants assis chacun derrière un ordinateur postaient des messages sur un forum et recevaient une réaction dans l'immédiat. Même si cette immédiateté n'est pas celle du clavardage, elle est loin des heures, des jours voire des semaines qui peuvent séparer les messages d'un forum classique. L'un des aspects de l'originalité de cette thèse réside dans le fait que l'outil forum a été

utilisé de façon très différente de son usage habituelle. Non seulement il est le théâtre d'échanges presque synchrones, en plus les types d'activités qui y sont réalisées changent de ce qui y est souvent fait. Par exemple, les apprenants construisent ensemble un texte. Le premier message de chacun est une partie du texte qui lui a été assignée. Chacun lit la production de l'autre et apporte des corrections. Ces textes sont ensuite mis ensemble et des discussions sont engagées sur le fond, la cohérence par exemple. Ainsi, donc le quasi synchrone a facilité des interactions dont l'analyse a permis de déterminer si oui ou non le projet a eu une valeur ajoutée en terme d'apprentissage de la langue française.

6.9 L'analyse des interactions

L'analyse du contenu des échanges en ligne a été sous-tendue par l'approche interactionniste en apprentissage des langues. Les notions d'activités réflexives et de conscience linguistiques ont été évoquées pour déterminer les traces de discours métalinguistique, dans le corpus d'interaction en ligne produit par *Melff*. Les traces de la réflexivité dans la communication peuvent être des jugements sur la grammaticalité ou l'acceptabilité d'un énoncé, des reformulations, des répétitions, des hésitations, des bafouillages, des interruptions d'énoncés, des commentaires explicatifs, des modifications en cours de route, des choix phonologiques, morphosyntaxiques, etc. Partant du postulat que *l'acquisition est difficilement concevable sans un minimum de centration sur les formes à acquérir et sur les opérations permettant leur décodage, leur mise en mémoire, leur intégration à un système et leur production* » (Vasseur et Arditty (1996), j'ai recherché dans le corpus les échanges qui portent sur la langue. Echanges dans lesquels l'attention des apprenants est attirée sur une forme problématique.

Je me suis alors appuyé sur ce que Lamy et Goodfellow (1998) ont appelé dialogues réflexifs pour définir ce que j'ai appelé à mon tour, dialogues réflexifs réussis, les dialogues portant sur la langue à l'issue desquels on peut penser que l'apprentissage a eu lieu. Ont été appelés dialogues réflexifs incomplet, les dialogues portant sur la langue qui n'ont pas aboutis. Des 457 messages considérés interactifs produits lors de la phase pilote, il y a eu 73 dialogues réflexifs dont 26 DRR et 47 DRI. En ce qui concerne la seconde expérience, des 181 messages interactifs identifiés 22 DRR et 8DRI. La majorité des messages interactifs ici ne portent pas sur la forme mais plutôt sur le fond.

Par rapport aux questions de recherches, on peut affirmer en ce qui concerne la première, que l'instrumentation technologique a permis de voir qu'elle pouvait apporter des solutions à un certain nombre de problèmes qui minent l'enseignement du français fonctionnel : Les étudiants ont pu interagir en français, ils ont été exposés plus de deux heures de français par semaine ; l'intégration des TIC a permis de gérer les grands groupe dans la mesure où les étudiants pouvaient travailler en petit groupes ; le problème de gestion de niveau hétérogène trouve solution en ce sens que les étudiants de niveau avancé sont des experts pour ceux de niveau débutant ou intermédiaire. Pour ce qui est de la deuxième question, il apparait clairement que l'interaction, ou plutôt l'interaction quasi synchrone a donné lieu à

des séquences potentiellement acquisitionnelles. Les échanges quasi synchrones du projet *Melff* ont ajouté de la valeur au cours de français fonctionnel. Ceci me conforte dans l'idée que les technologies de l'information de la communication sont une solution pour que ce cours cesse d'être une formalité pour remplir ses objectifs.

Au-delà de ces questions de recherche et des réponses positives qu'elles ont reçues, au-delà de l'instrumentation technologique et des interactions quasi synchrones pour favoriser l'apprentissage, le projet Melff a permis, en analysant son déroulement, de découvrir des difficultés réelles liées au déploiement des TIC dans le contexte où il a été mis en œuvre. Ces difficultés récurrentes sont en majorité dues au fait que l'accès aux activités à distance dépendait du lieu physique que constitue le centre informatique. La première phase du projet s'est heurtée à un certain nombre d'écueils, entre autres : la lenteur de la connexion Internet, les coupures d'électricité, les jeux universitaires, le calendrier académique non maîtrisé. L'instanciation de la seconde phase a fait face aux mêmes obstacles. A partir du classement qui a été fait de ces différents facteurs de perturbations, j'ai noté que la plupart de ces obstacles sont d'ordre structurel. Cela veut dire qu'ils font partie de la vie du cours et de l'institution, et donc pas facile à éliminer. Le fait que les mêmes problèmes se sont posés lors de cette double expérimentation a mené à la conclusion que le modèle de dispositif que j'avais adopté ne marchait pas dans mon contexte. Ce modèle, qui traditionnellement concentre toutes les ressources en un seul endroit, est questionné. Ce questionnement donne une orientation à ce travail de recherche et débouche sur la proposition d'une alternative au modèle de dispositif hybride implémenté.

6.10 Apports, Limites et perspectives

L'un des mérites de ce travail de recherche est d'être parmi les rares recherches sur les TIC en Afrique au sud du Sahara, (du moins francophone) qui sont fondées sur une expérience menée au sein d'un établissement. Ses conclusions et leçons sont tirées à partir du vécu. Contrairement aux autres recherches qui sont plus descriptives et donnent lieu à des généralités qui ne correspondent d'ailleurs pas à toutes les situations, la recherche menée dans le cadre de cette thèse s'appuie sur un dispositif conçu pour un contexte et une situation donnés. Ce qui peut être vu comme une limite. Sans prétendre à la généralisation, les résultats de cette recherche pourront s'appliquer à des contextes ayant les mêmes caractéristiques. Au-delà des considérations liées à la spécificité des contextes, cette thèse renforce l'idée que les TIC sont une option aux problèmes de l'éducation en Afrique, à condition qu'elle soit intégrée dans une logique pédagogique.

Le principal reproche qui peut être fait à cette thèse est qu'aucun outil n'ait été prévu dans le protocole de recherche pour évaluer les apprentissages de manière objective ; mis à part l'analyse des interactions qui permet d'avoir plutôt des traces d'apprentissage, ou le questionnaire qui donne lieu à des informations perçues. Un prétest pour déterminer le niveau des participants avant l'expérience et un post test après aurait permis de mesurer l'évolution faites par ceux-ci en termes d'apprentissage.

En ce qui concerne l'avenir de Melff, il est envisagé avec le mobile. En effet, face aux nombreux problèmes survenus à cause de la dépendance des acteurs à un lieu physique d'accès à la technologie fixe, l'apprentissage mobile s'est imposé comme la meilleure option d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans des dispositifs de formation de langues et dans les contextes technologiquement proche de ma situation prototypique. C'est donc avec le mobile que la généralisation de Melff est prévue. Les perspectives sont d'autant meilleures que l'environnement dans lequel cette généralisation pourra se faire est propice. Le taux de pénétration du téléphone portable est des plus rapide, les gens se connectent de plus en plus à Internet via cet appareil mobile qui reçoit les données en haut débit. L'apprentissage du français assisté par le mobile en contexte africain pourra être l'objet de futures recherches.

Références

Les liens Internet sont à jour au 12 avril 215

- AFD, AUF, UNESCO, & ORANGE. (2015). *Le numérique au service de l'éducation en Afrique* (No. 17) (p. 120). Paris.
- Ait-Dahmane, K. (2011). L'impact des TICE sur l'enseignement / apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ? *Synergie Algérie*, 227–231.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, Coll. Education et formation, Série Références.
- Albero, B., Glikman, V. (1996). « Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des « espaces-langues » », *Études de communication*. <http://edc.revues.org/2402>
- Al-Busaidi, K.A. (2006). A Pilot Investigation of the Determinants and Benefits of the Discussion Forum Use in the E-learning Context. In Proceedings of the 7th International Business Information Management Association Conference, Italy, Brescia, December 14-16.
- All Anglophone Conferences Standing Committee (1993). *The Buea Declaration*. Limbe, Nooremac Press, 1993.
- Anis, J. (1998). Texte et ordinateur : L'écriture réinventée ?, p.290. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Anis, J. (2003). « Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS », Actes des Quatrièmes Rencontres Technologiques, 31 mai-1 juin 2002, Université de Poitiers
- Anis, J. (dir. 1999). *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès.
- Annick Rivens, M. (2014). Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? *Alsic*, 17. <http://doi.org/10.4000/alsic.2747>
- Askildson, L. R. (2011). From Lab to Center: A Vision for Transforming a Language Learning Resource into a Language Learning Community. In
- Assude, T., Bessieres, D., & Combrouze, D. (1910). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation. *Sticef*, 17, 1–15.
- Attenoukon, A., Karsenti, T. & Gervais, C. (2013) Impact des TIC sur la motivation et la réussite des étudiants. Enquête à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin. *RIPTU* 10(2), PP.66-76
- Bange, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Acquisition et Interaction En Langue Etrangère*, (1), 53–85.
- Barbot, M.-J. (2001). *Les auto-apprentissages*. Paris: CLE international.
- Barrette, C. (2001). Students' preparedness and training for CALL. *CALICO Journal*, 19(1), 5–36.
- Bélisle, C. & Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? *Éducation Permanente, Technologies et approches nouvelles en formation*, N°127, pp. 19-47.
- Bélisle, C. (2003). Médiations humaines et médiatisations technologiques, Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. In M.-J. Barbot & T. Lancien (coord.). *Médiation, médiatisation et apprentissages, Notions en Questions*, N°7, pp.22-33. Lyon : ENS éditions.
- Belouezzane, S. (2014). La téléphonie mobile en plein boom sur le continent africain. *Le Monde*. Retrieved from http://www.lemonde.fr/afrique/article/2014/07/17/la-telephonie-mobile-en-plein-boom-sur-le-continent-africain_4458579_3212.html
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : l'Harmattan
- Bessong, A. (1997). Le bilinguisme officiel (au Cameroun): un problème d'aménagement efficace. *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 10 (1), 219–244.
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Education permanente*. N° 153, 199-212

- Blin, F., Nocchi, S., & Fowley, C.. (2013). Mondes virtuels et apprentissage des langues: vers un cadre theorique emergent. *Recherches et applications*, 54,, pp94-107
- Bobda, S. (2001). Varying perception of English in Cameroon: A diachronic and synchronic analysis. In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. No. 11 . <http://www.inst.at/trans/11Nr/bobda11.htm>
- BOGUI M. J-J, (2008). « Intégration des TIC dans l'éducation en Afrique. L'enseignement supérieur ivoirien face au risque de discrimination dans l'accès au savoir » in M. Meimaris & D. Gouscos (éds). *Enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication — Médias et diffusion de l'information, vers une société ouverte*, Athènes, Gutenberg, pp. 169-176.
- Bouchard, R., & Mangenot, F. (Eds.). (2001). *Interactivité, interactions et multimédia rencontres en didactique des langues [Lyon, 5 décembre 2001]*. Lyon: ENS Éd.
- Bourdet, J.-F. & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. *Distances et Savoirs*, Vol. 7, n.1, p. 11-29. Paris : CNED Lavoisier.
- Bower, J.; Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in japanese/english e-tandem. *Language Learning and Technology*, 15 (1)
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher-to student-centered approaches. *Language Learning & Technology*, 6(3), 87–107.
- Bretz, R. (1983). *Media for interactive communication*. London: Sage.
- Brudermann, C. (2013a). Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère. *Alsic*, 16. Retrieved from <http://alsic.revues.org>
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia.
- Burston., J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27, pp 4-20 doi:10.1017/S0958344014000159
- Canelas-trevisi, S., & Thévenaz-christen, T. (2002). L ' étude des interactions en classe de française langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d ' essai ? *Révue Française de Pédagogie*, (141), 17–25..
- Celik, C. & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor, Les discours de l'Internet*, n°8, pp.75-88.
- Celik, C. (2010). Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français Langue Étrangère, Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III. Retrieved from http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/58/95/05/PDF/These_Celik_2010_Vol1.pdf
- Chanier, T. & Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3). pp.64-82. tel-00762382, version 2 – 13 Dec 2012
- Chanier, T. & Ciekanski, M. (2010). Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 13. DOI : 10.4000/alsic.1666
- Chanier, T., Pothier, M. (Dirs) (1998). Hypermedia et apprentissage des langues, *Études de linguistique appliquée (éla)*, 110.
- Chapelle, C. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, 2(1), 21–36.
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2002). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier et D.Peraya (Eds.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p.43-64). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Daele, A., & Deschryver, N. (2002). « Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement ». *Revue Des Sciences de L'éducation*, Vol. 28, N° 2, P. 345-36, <http://doi.org/DOI: 10.7202/007358ar>

- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance, une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, (Vol. 4), p.469-496
- Chen, X-B. (2013). Tablets for informal language Learning: student usage and attitudes. *Language Learning & Technology*, 17(1), 20-36
- Chen, Y. (2010). L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire* 16(1), 18–32.
- Chéneau-Loquay, A. (2009). Les impacts de la téléphonie mobile sur le développement : un constat à nuancer ? *Secteur Privé et Développement*, (4).
- Chinnery, G. M. (2006). Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language, Learning & Technology*, 10(1), 9–16.
- Chiss, J.-L., & Filliolet, J. (1986b). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). *Langue Française*, 70(1), 87–97. <http://doi.org/10.3406/lfr.1986.6373>
- Chun (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". *System*, vol. 22, n° 1. pp. 17-31.
- Ciekanski M. (2005). L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère. Contribution à l'analyse des pratiques professionnelles : étude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère, Thèse en Sciences du langage : université Nancy2
- Cishahayo, F. (2010). *Communication, développement et appropriation des médias émergents en afrique francophone subsaharienne. Approche critique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Coffin, R. J., & Macintyre, P. D. (1999). Motivational influences on computer-related affective states. *Computers in Human Behaviour*, 15(5), 549–569.
- Corbeil, G. (2007). Using the French Tutor Multimedia Package or a Textbook to Teach Two French Past Tense Verbs: Which Approach Is More Effective? *CALICO Journal*, 24(2). Retrieved from
- Coşereanu, E. (2008). Interactions langagières : entre perception par les apprenants et analyse de corpus par les chercheurs, 5, 129–150.
- Crinon, J., Mangenot, F., & Georget, P. (2002). , « Communication écrite, collaboration et apprentissages ». In *Psychologie des apprentissages et multimédia* (D. LEGROS & J. CRINON, pp. 63–83).
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*, p.272. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). *The language revolution*. Cambridge : Polity.
- Daele, A., Brassard, C., Esnault, L., Donoghue, M., Uytterbrouk, E., Zeiliger, R. (2002). Conception, mise en oeuvre, analyse et évaluation des scénarios pédagogiques recourant à l'usage des TIC, Rapport du projet Recre@sup-WP2 FUNDP. <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>.
- Daoudi, Y. (2011). Vers une intégration écologique des technologies de l'information et de la communication en éducation en Afrique du Centre et de l'Ouest : Une approche culturelle, thèse de doctorat. Université de Montréal.
- De Gregorio Godeo, E. (2002). Self-access and the multimedia language laboratory: designing a resource centre for EFL university students. *Encuentro Revista de Investigación E Innovación En La Clase*, (13-14), 113–125.
- De Lièvre, B., Quintin, J.-J., Depover, C. & Decamps, S. (2003). Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance. *EIAH 2003*, pp. 115-126.
- De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Decamp, S., & Depover, C. (2009). Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs. In *Actes du colloque Epal (Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions multimodalité)*. Retrieved from http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-delievre-et-al.pdf
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (éds) *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg :

- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (2004). (dir.). pp. 79-93.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6–28. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005>
- Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet : nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Lidil* 36, Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, p. 5-22. Grenoble, Ellug.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic* 11, (1), 61-92.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation : cadrage et présentation. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.5-13.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006b). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiants de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.75-86.
- Deloitte, & GSMA. (2012). *Su-baharan Africa Mobile observatory*. GSMA. Retrieved from http://www.gsma.com/publicpolicy/wp-content/uploads/2013/01/gsma_ssamo_full_web_11_12-1.pdf
- Demaiziere, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic*, 11 (2), 157-161. Disponible sur : <http://alsic.revues.org/384>
- Depover C., Quintin J.J., Braun A., Decamps S. (2003). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en oeuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux, *Distances et Savoirs*, 2 (1), p. 39-52.
- Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Université de Genève. Retrieved from <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00338100/>
- Deschryver, N., & Charlier, B. (Eds.) (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport Final HySup, Programme Education et formation tout au long de la vie, Erasmus. Disponible sur : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>
- Devau, A., Uyttebroeck, E., Temperman, G., Slosse, P., & Hautcourt, F. D. (2009). La perception des apprenants quant à l'apport et l'usage des forums électroniques pour l'apprentissage, 4–23.
- Dick, A. (1985b). Interaction and Negotiation in the Language Classroom: Their Role in Learner Development, 1–10.
- Djeumeni, M. (2011). *Pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques, compétence des enseignants et compétences des apprenants, pratiques publiques et pratiques privées*. Université Paris Descartes.
- Doehler, S. P. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Aile*, 12. Retrieved from <http://aile.revues.org/934>
- Droui, M., El Hajjami, A., & Ahaji, K. (2013). Apprentissage mobile ou M-Learning : opportunités et défis. *EpiNet*, (154). Retrieved from <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1305d.htm#BPAGE>
- Du Roy, A. (2011) Tèses récentes sur les TIC en Afrique subsaharienne. Adjectif, en ligne <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article100&lang=fr>, consulté le 2 février 2014.
- Églantine, G. (2010). Distance transactionnelle et centres de ressources en langues. *Distances et Savoirs*, 8, 361–376.
- Eisenbeis, M., & Marti, N. (2005). Créer un site pour mieux apprendre ? Bilan d'une™ expérience. *Apprentissage Des Langues et Système D'information et de Communication*, 08(3), 167–184.

- Eric, J. (2006). Une présentation des principales méthodes d'évaluation des EIAH en psychologie cognitive. *Sticef*, 13, 1–13.
- Feathersthorne, I., Gater, R., Thompson, S., Holley, C. (2013). *ICTs and education* (October) (p. 33). HEART. Retrieved from www.heart-resources.org Disclaimer
- Foumane, B. B. I. (2010). L'usage de l'outil informatique dans les pratiques de classe des professeurs de français au collège. Université Stendhal Grenoble3.
- Fynn, J. (2007). Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)* 10(1). DOI : 10.4000/alsic.586
- Gagné, G. et al. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck-Université, Éditions Universitaires.
- Garcia, A. & Jacobs, J. B. (1998) The Interactional Organization of Computer Mediated Communication in the College Classroom. *Qualitative Sociology*, 21, 3, 299–317.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87–105.
- Gass, S. & Varonis, E. M. (1994). "Input, interaction and second language production". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, n° 3. pp. 283-302.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum
- Gettliffe-Grant, N. (2003). Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques. *Alsic*, 6 (Vol. 6, n°1). <http://doi.org/10.4000/alsic.2173>
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gonzalez, D., & St. Louis, R. (2013). CALL in low-tech contexts. In *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (Bloomsbury, pp. 217–241). London, UK & New York, US.
- Groot, P. J. M. (2000). *computer assisted second language vocabulary acquisition*. *Language Learning & Technology*. Retrieved from <http://llt.msu.edu/>
- GSMA. (2013). *L'économie Mobile de l'Afrique sub-saharienne 2013*. Retrieved from http://www.gsamobileeconomy.com/ssa2013/Sub-Saharan%20Africa_ExecSummary_French_Screen_R.pdf
- Guély Costa, E. (2012). Des Centres de Ressources en Langues aux plateformes de formation troisième génération : dialogue, ouverture et autonomie. In *Actes du Colloque TICE et Education*. Montréal.
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *STICEF*. Retrieved from http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/05-guichon/sticef_2012_guichon_05.htm
- Guterman, Brian; Rahman, Shareen; Supelano, J. (2009). *Development, Information & Communication technology (ICT) in Education for development* (No. 1). New York: United Nations.
- Haeuw, F. (dir.) (2001). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets Tice dans l'enseignement supérieur*. <http://www.unilim.fr/crip/main/IMG/pdf/competice9.pdf>
- Hata, M. (2003). Literature review: Using computer-mediated communication in second language classrooms. *Osaka Keidai Ronshu*, 54(3), 115-125.
- Heckman, R., & Annabi, H. (2006). A Content Analytic Comparison of Learning Processes in Online and Face-to-Face Case Study Discussions. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2), <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00244.x>
- Hee-Kyung, K., Groeger, A. (2011). L'enseignement du français en Corée : des propositions didactiques nouvelles. *Synergies Corée* n° 2, pp. 37-44

- Henri, F. & Charlier, B. (2005). L'analyse des forums de discussion: pour sortir de l'impasse. In *Symposium Symfonic*. Retrieved from http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor_74111/Cours_2005-6/12_Seance_16/FH-BC_Symfonic_30_nov_04.doc
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, p.184. Presse de l'Université du Québec : Québec.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif et formation à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Henri, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur: interactivité, quasi-interactivité, ou monologue?. *Journal of Distance Education*, 7(1), pp.5-24.
- Henri, F., Peraya, D. & Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *STICEF*, vol. 14(1)
- Herring, S. C. (2004). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behaviour, In S. A. Barab, R. Kling, & J. H. Gray (Eds.). (2004). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. New York: Cambridge University Press. pp.338-376.
- Holtzer G. (2002). « S'appropriier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels ». In : Küpers H., Souchon M. (éds) (2002). *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche Sprachwerb als Forschungsgegenstand*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Hu, B-Y., & Yang, J-T. (2005). *Analyzing critical thinking and factors influencing interactions in online discussion forum*. Ieee. Retrieved from <http://ieeexplore.ieee.org/lpdocs/epic03/wrapper.htm?arnumber=1508644>
- Hubbard, P. (2009). *Computer Assisted Language Learning*: (Routledge, Vol. III). London & New york: Hubbard.
- Hull, D. M., & Saxon, T. F. (2009). Negotiation of meaning and co-construction of knowledge: An experimental analysis of asynchronous online instruction. *Computers & Education*, 52(3), 624–639. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.005>
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *AILE*, 8, pp. 89-127.
- IMS LD 2003 : IMS Learning Design, <http://www.msglobal.org/learningdesign/>, dernière consultation, avril 2012)
- International Telecommunication Union. (2014). *Measuring the Information Society*. Retrieved from https://www.itu.int/en/ITU-/Statistics/Documents/publications/mis2014/MIS2014_without_Annex_4.pdf
- JacquinoT-Delaunay, G. ; Monnoyer, C. (1999). « Avant propos : il était une fois ». *Hermès*. N° 25, pp. 9-14.
- Jean, H. (1991). Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 102–104.
- Jeune Afrique. (2013, December 11). Téléphone mobile : l'Afrique subsaharienne reste la région la plus dynamique au monde. *Jeune Afrique*.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning, Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et Savoirs* 2/2010 (Vol. 8), p. 257-274.
- Kamtchang, P.-J. (n.d.). Cameroun - Télécommunication: la 3G toujours en route [blog]. Retrieved April 26, 2015, from <http://www.237online.com/article-43829-cameroun--telecommunication-la-3g-toujours-en-route.html>
- Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques. *Tice et Développement*, 9(2), 9–42.
- Karsenti, T. (Ed.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique*. Stratégies et pistes de réflexion. Ottawa, ON : CRDI.
- Karsenti, T., Collin, S. et Harper-Merrett, T. (2011). *Intégration pédagogique des TIC : Succès et défis de 100+ écoles africaines*. Ottawa, ON : IDRC.
- Kavaliauskien, G., & Kaminskien, L. (2010). Using ICT in English for Specific Purposes classroom. *ESP WORLD*, 9(1), 1–8.

- Kear K. (2001). Following the thread in computer conferences. *Computers & Education*, Vol. 37, p. 81-99.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production, *The Modern Language Journal*, 79. pp.457-476.
- Kern, R. (2006). La communication médiatisée par ordinateur en langues : recherches et applications récentes aux USA. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.17-29.
- Kibora, L. (2009). Téléphonie mobile. L'appropriation du SMS par une société de l'oralité. In I. Brinkman & F. Nyamdjoh (dir.), *Mobile Phones The New Talking Drums of Everyday Africa* (langaa-rpcg). Bamenda.
- Konings, P. (1997). Le problème anglophone au Cameroun dans les années 1990. *Politique Africaine*, 25–34.
- Kozlova, L. (2009). Agir enseignant et « naturel » didactique en situation hétéroglotte Étude d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes : le cas des cours de deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda. Thèse de doctorat, université Lumière de Lyon 2.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S.; Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kronenberg, F.A., Lahaie, S. (2011). *Language Center Design*. International Association for Language Learning and Technology. In Kronenberg, F.A., Lahaie, S. (dir). *Language Center Design*. International Association for Language Learning and Technology.
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(2), 271–289.
- Lacroix, E. (2002). *Internet au Burkina Faso. Situation, enjeux et perspectives*. Mémoire de DEA. Institut Français de presse.
- Lafford, P.A & Lafford, B.A. (2005). "CMC technologies for teaching foreign languages : what's on the horizon ?". *CALICO Journal*, vol. 22, n° 3. pp. 679-710.
- Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). « Conversations réflexives » dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *Alsic*, 1(2), pp. 81-99.
- Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. In R. Bouchard, F. Mangenot (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia*, p.131-144. Lyon : ENS-Editions.
- Lee, H., Kim, J. W., & Hackney, R. (2011a). Knowledge hoarding and user acceptance of online discussion board systems in eLearning: A case study. *Computers in Human Behavior*, 27(4). <http://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.047>
- Leis, A., Tohei, A., & Cooke, S. (2015). Smartphone Assisted Language Learning and Autonomy. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 5(3).
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning context and conceptualization*. Oxford (United States): Clarendon Press.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1999) *How Languages are Learned*. New York: Oxford University Press. Second Edition.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. In H. Choplin (Ed), *Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation. Éducation Permanente*, 152, 143-155.
- Loiret, P.-J. (2007). *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur*, Thèse de doctorat, Université de Rouen
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition, In Richie, W.C. & Bhatia, T.K. (Eds) (2003). *Handbook of research on language acquisition*, 2. New York: Academic Press. pp.413-468.

- Long, M. H. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In de Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (dir). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. pp. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice, In C. Doughty & J. Williams (Eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Language Acquisition*. Cambridge: CUP. pp.15-41.
- Long, M.H. (1981). Input, interaction and second language acquisition, In H. Winitz (Ed.), (1981). *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379. pp.259–278.
- LRL (2011). *VoiceForum* platform. [web server] Clermont-Ferrand: Clermont Université [<http://lrl-voiceforum.univ-bpclermont.fr/>]
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lyster, R & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *SSLA*, 20-37-66
- Mangenot, F. (2001). « Présentation ». In R. BOUCHARD & F. MANGENOT (coord.), *Interactivité, interactions et multimédia*. Collection *Notions en Questions (NeQ)*, n°5. Lyon : ENS Editions, pp.11-18.
- Mangenot, F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet ». In J.-M. SALAÜN & C. Vandendorpe (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, pp.103-123.
- Mangenot, F. (2006). Glossaire. *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, pp.14-16.
- Mangenot, F. (2007) Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In J. Gerbault, (Ed.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, pp. 105-120.
- Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation Vol. 15*,
- Mangenot, F. (2011). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p.337-344). Paris, Editions des archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF.
- Marcoccia, M. (1998). "La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette", In Guéguen, N. & Toblin, L. (dir.). *Communication, société et Internet*. pp. 15-22. Paris : L'Harmattan.
- Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements éthodologiques. *Les Carnets du Cédiscor*, 8, pp. 23-37.
- Matthey, M. & Véronique, D. (2004). "Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, vol. 21. pp. 203-223.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern / Berlin / Paris : Peter Lang.
- Maurer, B. (2010). Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 167–179.
- Mboudjeke, J. (2006). Bilinguisme, politiques et attitudes linguistiques au Cameroun et au Canada. *Sud Langues*. Retrieved from <http://www.sudlangues.sn/sites/www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-139.pdf>
- McAllister, J. (2012). Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2, thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Meyong, C. M. (2006). Culture institutionnelle et apprentissage en ligne en Afrique subsaharienne francophone: le cas d ' une école normale supérieure camerounaise *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 49–63.

- Meyong, C. M. (2010). Appropriation des innovations dans les écoles normales supérieures : une étude des besoins, des avantages et contraintes de l'intégration des TIC. *Frantice.net*, (10), 24–41. Retrieved from <http://www.frantice.net/docannexe.php?id=166>
- Mobile vs. Desktop in Europe from Sept 2012 to Sept 2013 | StatCounter Global Stats. (n.d.). Retrieved October 18, 2013, from http://gs.statcounter.com/#mobile_vs_desktop-eu-monthly-201209-201309
- Mompean, A. R. (2007). Pratiques langagières sur un forum pédagogique en anglais. In J. GERBAULT (Ed.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* (pp. 221–238). Paris: l'Harmattan. Retrieved from <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00347246/>
- Mompean, A. R. (2014). Les centres de langues : des dispositifs pluriels à un dispositif modélisé ? *Apprentissage Des Langues et Système D'information et de Communication*, 17. <http://doi.org/DOI : 10.4000/alsic.2747>
- Mondada, L., & Doehler, P. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Aile*, (12). Retrieved from <http://aile.revues.org/947>
- Mondada, L., & Doehler, P. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Aile*, (12). Retrieved from <http://aile.revues.org/947>
- Montagne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, pp. 93-120
- Montero, B., Watts, F., & Garciacarbonell, A. (2007). Discussion forum interactions: Text and context. *System*, 35(4), 566–582.
- Narcy, J.-Paul (1998) « La problématique “Action Research” / Recherche Action et le travail coopératif », *ASp* n° 19-22, pp. 229-238.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des Langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*, p.238. Ophrys : Paris
- Ndobegang, M. (2000). “Anglophone-Francophone Divide in Cameroon: Diagnosis of a National Disconnection.” public.unionky.edu/.../the-anglophone-francophone-divide-in-cameroon.pdf.
- Negretti, R. (1999). "Web-based activities and SLA: A conversation analysis research approach". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 3, n° 1. pp. 75-87. Disponible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html>
- Neumeier P. (2005), A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning, *ReCALL*, vol. 17, n° 2, 163-178.
- Ngamo, S. (2008). Intégration des TIC et typologie des usages : perception des directeurs et enseignants des grandes écoles secondaires du Cameroun. *Revue Africaine Des Médias*, 16(1), 45–72.
- Ngnoulayé, J. (2010). *Etudiants universitaires du Cameroun et les technologies de l'information et de la communication : usages, apprentissages et motivations*, thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Nicolaev, V. (2010). L'apprentissage du FLE dans un dispositifvid_eographique synchrone : _etude des s_sequences m_etalinguistiques. Thèse de doctoratn université de Lyon.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides, *Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, numéro spécial 2006. pp. 44-58.
- Nissen, E. (2014). Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers les recherches ingénieriques. Dossier de synthèse de l'activité de recherche, Université de Grenoble III.
- Noumsi, G. (2004). Dynamique du français au Cameroun: créativité, variations et problèmes sociolinguistiques. *Sud Langues*, 106–117.
- Nunan, D. (1989). *Designing task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., & Sharples, M. (2003). *Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. Retrieved from <http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines.pdf>
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can “Blended Learning” Be Redeemed? *E-Learning*, 2(1), 17. <http://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.2>

- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in SLA*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Onasanya, S. A. (2001). INNOVATIONS IN TEACHING/LEARNING V: Computer in Education. Fundamental principles and practice of instruction. Ilorin: Tunde-Babas Printers.
- Ozdener, N. (2008). COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION : Use of Target Language and Learner Perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 9(2).
- Pekarek Doehler, S. (2000). "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 12. pp. 3-26.
- Pellettier, J. (2000). "Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence". In Warschauer, M. & Kern, R. (dir.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 59-86.
- Pena-Shaff, J. B., & Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education*, 43(3), 313. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.02.002>
- Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements technosemiopragmatiques de s dispositifs virtuels de formation. In G. Jacquinet, & L. Monnoyer, Le dispositif. Entre usage et concept. *Hermès, CNRS*, 25, 153-168.
- Peraya, D. et B. Jaccaz (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle " ASPI ". *Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie. Université de technologie, Compiègne* (19 au 21 octobre).
- Pernin J.P. & Lejeune A. (2004) Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios, colloque TICE 2004, Compiègne, octobre 2004, pp 407- 414
- Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 21–40.
- Pierozak, Isabelle. 2000. Les pratiques discursives des internautes. *Le français moderne*, 68(1) : 109-129.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porquier, R. (1984). "Communication exolingue et apprentissage des langues". In Py, B. (dir.). *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes. pp. 17-47.
- Portio Research. (2013). *Mobile Subscriber Base* (Portio Research Factbook 2013) (p. 49). Portio Research Limited.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, p.140. Paris/Gap : Ophrys
- Py, B. (1989). "L'acquisition dans la perspective de l'interaction". *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Contemporaine (DRLAV)*, n° 41. pp. 83-100.
- Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In Gaonac'h, D. (dir.). (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le français dans le monde*, Numéro spécial. pp. 81-88
- Quinn, C. (2000). Mlearning: Mobile, wireless, in your pocket learning. *Linezine*. Retrieved from <http://www.line-zine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Quintin, J., & Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions. *Apprentissage Des Langues et Système D'information et de Communication*, 9, 5–31.
- QUINTIN, J.-J. (2008). Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal - Grenoble 3. Retrieved from http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/13/PDF/Quintin_2008_These2.pdf.
- Quintin, J.-J. et Depover, C. (2003). Design pédagogique d'un environnement de formation à distance, *Lidil*, 28 , 31-45.

- Reffay, C., Chanier, T., Noras, M., & Betbeder, M. L. (2008). Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pour un meilleur partage en recherche. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation*, 15.
- Resweber, J.-P. (1995a). *La Recherche-action*. Paris: PUF.
- Rézeau, J. (2004). L'apport original du forum de discussion de WebCT dans un cours d'anglais appliqué à l'archéologie. *Les Cahiers de l'Acedle*, (1). Retrieved from http://acedle.org/spip.php?article399&var_recherche=r%E9zeau
- Rézeau, J. (2009). Le concept d'espace langues : une analyse de l'évolution des dispositifs dans le cadre d'un enseignement de type Lansad. *Alsic*, 12, 40–55. <http://doi.org/10.4000/alsic.1315>
- Riachi, M. (2007) Les Interactions verbales en classe de français au Liban: analyse des stratégies communicatives d'enseignement et d'apprentissage. Thèse de Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- Rodrigues, C., Pothier, M., Quanquin, V., & Foucher, A.-L. (Eds.). (2008). *TICE et didactique des langues étrangères et maternelles la problématique des aides à l'apprentissage*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Salam, L. P. (2011). Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère. Thèse de doctorat, Université de Grenoble 3.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness. In R. Schmidt (Ed.) *Attention and awareness in foreign language teaching and learning (Technical Report n°9)*, Honolulu : University of Hawaii at Manoa, pp. 1-64.
- Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, Th. & Aeby Daghe, S. 2010. « La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle ». In Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P. et Portine, H. (coord.), *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, revue *Le français dans le Monde*, Recherches et Applications, n°48.
- Scida, E., & Saury, R. E. (2006). Hybrid Courses and Their Impact on a Case Study at the University of Virginia. *CALICO Journal*, 23(3), 517–531.
- Shaker, O. (2009). Cours TICE et Education: Quels défis pour l'Afrique (pp. 1–13). Retrieved from <http://foad.usenghor-francophonie.org/mod/book/print.php?id=921> de
- Shema, E. (2015, September 4). En 2013, le taux de pénétration du mobile au Cameroun était évalué à 36%. Retrieved April 18, 2015, from <http://www.journalducameroun.com/article.php?aid=19900>
- Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, pp. 82–119.
- Steck, B., & Mus, M. (2012). L'Afrique, terre d'oralité: Eldorado pour le téléphone mobile? *Mappemonde*, (104). Retrieved from <http://mappemonde.mgm.fr/num32/lieux/lieux11401.html>
- Stepp-greany, J. (2002). student perceptions on language learning in a technological environment : *Language Learning & Technology*, 6(1), 165–180.
- Stockwell, G. (2013). Mobile Assisted language Learning, in Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, R. (contemporary computerassisted language learning. London, Bloomsbury, PP. 201-216
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics*, vol. 16, n° 3. pp. 371-391.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible *input* and comprehensible output in its development". In Gass, S. & Madden, C.G. (dir.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowleyn MA : Newbury House. pp. 235-253.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (dir) *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99–119).

- Tatossian, A. (2010). *Les procédés scripturaux des salons de clavardage (en français, en anglais et en espagnol) chez les adolescents et les adultes*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Retrieved from <https://papyrus.bib.umontreal.ca>
- Thomas, M. J. W. (2002). Learning within incoherent structures: the space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(3), 351–366. <http://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2002.03800.x>
- Toulabor, C. M. (1993). Déclaration de Buea. *Politique Africaine*, (51). Retrieved from http://www.politique-africaine.com/numeros/051_SOM.HTM
- Traxler, J. (2005). Mobile Learning : It's here, but what is it ? In A. Kukulska-Hulme et J. Traxler (editors), *Mobile Learning : A Handbook for Educators and Trainers*. London : Routledge.
- Traxler, J. (2007). Current State of Mobile Learning. *International Review on Research in Open and Distance Learning*, 8(2).
- Trucano, M., Farrell, G., & Isaacs, S. (2007). *Enquête sur les tics et l'éducation en Afrique* (p. 76). Washington, DC: InfoDev/Worldbank. Retrieved from <http://dspace.col.org/handle/123456789/79>
- Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, p.502. Bruxelles : DeBoeck.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London : Longman.
- VanPatten, B. (2002,). On the role(s) of input and output in making form-meaning connections. Plenary address at the conference on Form-MeaningConnections in SLA, Chicago.
- Varonis, E. M. & Gass, S. M. (1985). "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning". *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 1. pp. 71-90.
- Vasseur M-T, & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, vol. 8. PP 57-87.
- Vasseur, M.-T. (1990). "Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : séquences de négociation et processus d'acquisition". *Langage et Société*, n° 50-51. pp. 67-86.
- Vasseur, M.T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Aile*, 12, pp. 51-76
- Wamba, R., & Noumssi, G. (2003). Le Français au Cameroun Contemporain: statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques. *Sudlangues*. Retrieved from <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-40.pdf>
- Warschauer, M. (2003). The Allures and Illusions of Modernity: Technology and Educational Reform in Egypt. *Education Policy Analysis Archives*, 11(38), 1–25.
- Wigham, C. (2012). The interplay between nonverbal and verbal interaction in synthetic worlds which supports verbal participation and production in a foreign language. These de doctorat, université Blaise pascal de Clermont-ferrand.
- Williams, R. S., & Humphrey, R. (2007). Understanding and fostering interaction in threaded discussion. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 129–143.
- Wolf-mandroux, F. (2011). L' apprentissage des langues à distance : de l' ingénierie à la pédagogie Sélection bibliographique. *Sélection Bibliographiques*.
- Xinhua. (2014, January 12). Téléphonie mobile: 4 licences 3G en vue, dans un marché étroit selon la Banque mondiale. Retrieved May 15, 2014, from <http://www.journalducameroun.com/article.php?aid=18843>
- Yun, H. (Université P. 3-S. N. (2009). *ECHANGES A DISTANCE ENTRE APPRENANTS DE FLE Etude Des Interactions Synchrones en Contexte Academique*. Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.
- Zemel, A. (2005). Texts-in-interaction: collaborative problem-solving in quasi-synchronous computer-mediated communication. In *Proceedings of th 2005 conference on Computer support for collaborative learning: learning 2005: the next 10 years!* (CSCL '05). International Society of the Learning Sciences 753-757

- Zha, S., Kelly, P., Park, M. K., & Fitzgerald, G. (2006). An Investigation of Communicative Competence of ESL Students Using Electronic Discussion Boards. *Journal of Research on Technology in Education*, 349–367.
- Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnements pédagogique*. Thèse de doctorat, Université Stendhal R Grenoble 3.

Tables des illustrations

Figure 2.1 : Représentation graphique des différents contextes d'usage des TIC dans les classes observées (Karsenti et al., 2009. P63)	21
Figure 3-1: Composantes constitutives d'un dispositif hybride http://spiralconnect.univ-lyon1.fr	37
Tableau 3-1 : Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores repris du Rapport final Hy-Sup coordonné par Deschryver et Charlier, (2012, p. 57) par MacAlester (2012)	38
Figure 3.2 : modélisation du fonctionnement d'une formation hybride en langues selon Nissen (2014). Fonctionnement qui repose sur l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique cohérent.....	41
Figure 3.3 : vue du CRL d'un lycée d'Atlanta aux Etats-Unis (Ted Sadtler in kronnenber & Lahaie (eds), 2011) ..	53
Tableau 4.1: Les types de recherche (Gagné <i>et al.</i> , 1989) cités par Salam (2011).....	91
Figure 4.1 : Niveau d'insertion du dispositif innovant <i>Melff</i>	105
Figure 4.2: Vue partielle du Restau2 où se tiennent les cours en présentiel.....	107
Figure 4.3 : vue partielle du <i>classroom</i> block 50 avec son tableau vert et un bureau pour l'enseignant.....	108
Figure 4.4 : façade avant de l'IT centre et vue partielle de la salle des étudiants	109
Figure 4.5 : représentation graphique de l'environnement physique du projet <i>Melff</i>	109
Figure 4.6 : page d'accueil de cours créés lors de la seconde phase de <i>Melff</i> . Année académique 2012/2013. On peut voir les deux cours que je gérais en tant qu'enseignant.	111
Figure 4.7: présentation des objets pédagogiques de <i>Moodle</i>	112
Figure 4.8 : Exemple d'exercice auto correctif intégré à Moodle via l'objet <i>HotPotatoes</i> . Ici un exercice de type mise en correspondance	113
Figure 4.9: présentation d'une discussion dans un forum <i>Moodle</i> où l'on peut voir l'enchaînement des messages qui établit une certaine hiérarchie entre elles	114
Figure 4.10 : Vue partielle de la page d'accueil d'un cours <i>Melff</i> , avec des modules présentés en blocs distincts.	115
Figure 4.11 : affichage des messages dans l'espace de discussion dédié aux apprenants	116
Figure 4.12 : copie d'écran du logiciel d'écriture collaborative <i>PrimaryPad</i> . L'on peut voir dans la partie supérieure de l'image, la ligne de défilement du curseur ainsi que les participants à l'activité chacun ayant une couleur qui est celle de sa production.	117
Figure 4.13. Différentes phases de développement du dispositif <i>Melff</i> suivant le modèle Analyser, soutenir, piloter l'innovation (ASPI) de Peraya & Jaccaz, 2004)	119
Figure 4.14 : modélisation de la formation <i>Melff</i> , niveau A avec <i>MotPlus</i>	122
Figure 4.15 : Modélisation <i>MotPlus</i> des environnements de <i>Melff</i> -pilote ainsi que des relations avec les acteurs	123
Figure 4.16 : modélisation <i>MotPlus</i> d'un module de formation.....	124
Figure 4.17 : représentation <i>Mot plus</i> d'une leçon.....	126
Figure 4.18: représentation graphique du scénario pédagogique a priori de la partie distancielle de <i>Melff-pilote</i>	127

Figure 5.1 : Participants par filière	133
Figure 5.2 : langue parlée par les participants, à la maison, au campus avec les amis et en famille.....	134
Figure 5.3 : Fréquence d'utilisation d'outils de communication.....	135
Tableau 5-1 : Groupes et sous-groupes de travail	136
Tableau 5-2: Tableau synoptique du déroulement de <i>Melfff pilote</i>	140
Figure 5.4: Représentation du nombre de messages par forum et par sous-groupe	142
Figure 5.5 : Nombre de messages par utilisateur	142
Figure 5.6: Nombre de messages par utilisateur et par forum	143
Tableau 5-3 : Nombre et pourcentage de messages des facilitateurs par rapport au nombre total de messages	144
Tableau 5-4 : Nombre de messages interactifs et distributions par sous-groupe	145
Figure 5.7: exemple de DRR où l'attention de l'apprenant est explicitement attirée sur la forme déviante de son énoncé, l'amenant à la modifier pour obtenir une forme correcte.....	146
Figure 5.8 : Exemple de DRI dans lequel l'on peut voir que la réflexion sur la langue n'a pas donné lieu à un énoncé modifié de la part de l'apprenant. Ce qui fait penser que l'apprentissage n'a pas eu lieu.....	147
Tableau 5.5 : Nombre de dialogues réflexifs de DRR et de DRI	147
Figure 5.9 : Proportion de messages interactifs constituant les DRR par rapport au nombre total de messages interactifs	148
Tableau 5.6.1 : Fréquence des rencontres et présences des stagiaires du groupe AL pendant la formation ligne de Mell-expé. Les colonnes en vert représentent les semaines où la formation a eu lieu et la colonne en bleu indique que la rencontre n'a pas eu lieu.....	158
Tableau 5.6.2 : Fréquence des rencontres et présences des stagiaires du groupe Y pendant la formation ligne de Mell-expé. Les colonnes en vert représentent les semaines où la formation a eu lieu et la colonne en bleu indique que la rencontre n'a pas eu lieu.....	159
Figure 5.10. : Exemple de consigne décrivant le travail de l'apprenant	164
Tableau 5.7: Caractéristiques du contexte des données de forums <i>Melfff-expé</i>	165
Tableau 5.8: code des étiquetages et leurs significations.....	166
Figure 5.11: Copie d'écran du codage des données issues des interactions <i>Melfff-expé</i>	167
Figure 5.12: Distribution des messages par groupe selon qu'ils initient ou contribuent à une discussion	167
Figure 5.13: Distribution par forum des messages initiant ou contribuant à une discussion	168
Figure 5.14 : distribution par participants des messages selon qu'ils initient ou contribuent à une discussion.	169
Figure 5.15 : Distribution par participants des messages selon qu'ils sont liés au DRR,DRI, interactions véritables, quasi interactions ou monologues	170
Tableau 5.9 : Récapitulatif du nombre de messages de Melfff-expé selon qu'ils font partie d'une interaction sur le fond ou sur la forme et selon qu'ils sont intégrés à un dialogue réflexifs ou pas	171
Figure 5.16 : Exemple d'interaction sur le fond. On peut y voir des messages faisant partie des interactions véritables et des quasi-interactions	172
Figure 5.17: exemple de dialogue réflexif réussi à l'issue duquel on peut penser que l'apprentissage a eu lieu.	173

Figure 5.18 : Extrait d'échanges en mode quasi synchrone à partir d'un forum sur Moodle	176
Tableau 6.1.1 : représentation visuelle des facteurs perturbateurs des sessions du projet <i>Melff</i> dans la phase Melff-pilote	197
Tableau 6.1.2: représentation visuelle des facteurs perturbateurs des sessions du projet <i>Melff</i> durant la phase Melff-Expé.....	198
Tableau 6.2: Présentation des facteurs de perturbation du projet <i>Melff</i> selon qu'ils sont d'ordre conjoncturel ou structurel.....	204
Figure 6.1: distribution et représentation graphique des apprenants selon leurs âges et leurs niveaux d'études	212
Figure 6.2: pourcentage des répondants par sexe.....	213
Tableau 6.3: Présentation croisée du nombre de répondants par rapport à leurs âges, niveaux d'étude et sexes	213
Figure 6.3: distribution et représentation graphique du nombre des répondants par rapport à leur faculté ...	214
Figure 6.4 : pourcentage des apprenants selon qu'ils proviennent de la ville ou de la campagne	215
Tableau 6.4 : distribution et pourcentage des apprenants par rapport au lieu d'accès à l'ordinateur	216
Tableau 6.5: distribution et pourcentage des apprenants par rapport au lieu d'accès à Internet	216
Figure 6.5: pourcentage de répondants se connectant à Internet grâce à un modem	217
Tableau 6.6. :Distribution et pourcentage des apprenants par rapport au lieu d'accès à l'ordinateur.....	218
Figure 6.6 fréquence et usage des téléphones portables par les participants.	219
Figure 6.7: fréquence et usages des TIC par les participants	220
Tableau 6.7: Distribution des répondants par sexe, selon leur fréquence d'utilisation des TIC pour faire des recherches dans un but académique	222
Tableau 6-8: Distribution des répondants par sexe, selon leur fréquence d'utilisation des TIC pour une activité de divertissement : le téléchargement de musique et de vidéo.....	222
Figure 6.8: Représentation graphique du nombre de sollicitations des activités exprimées par les répondants lorsqu'ils sont connectés à la maison.....	223
Figure 6.9: représentation graphique du nombre de sollicitations des activités exprimées par les répondants lorsqu'ils sont connectés au campus.	224
Figure 6.10 : représentation graphique du nombre de sollicitations des activités exprimées par les répondants lorsqu'ils sont connectés dans un cybercafé.	224
Figure 6.11: Représentation graphique de l'indication suivant l'échelle de Likert de l'opinion des répondants quant au fait que la recherche qu'ils mènent soit une initiative de l'enseignant ou la leur.....	225
Figure 6.12 : Représentation graphique de l'expérience d'utilisation des TIC par les répondants	226
Tableau 6.9. : Distribution des apprenants selon leur âge et par rapport à leur expérience dans l'utilisation des TIC	227
Figure 6.13: dépenses mensuelles des étudiants liées à l'accès à Internet et à l'achat de crédit de communication	228
Tableau 6.10 : Taux de pénétration et connexions mobile en Afrique sub-saharienne telle que présentés par la GSMA en 2014 citée par l'ADF (2015).....	235
Figure 6.14 : Taux de pénétration du mobile par pays	236

Figure 6.15 : Pourcentage par région du trafic mondial d'Internet Mobile en 2012 selon le site Pingdom	237
Figure 6.16 : application moodle pour android (gauche) et page de connexion à la plateforme (droite).....	245
Figure 6.17 : Copies d'écran page d'accueil du profil e(gauche) et page d'accès direct aux contenus de la formation (droite)	246
Figure 6.18 : Copies d'écran d'une consigne accessible hors connexion à partir de l'application (gauche), du forum de discussion (milieu) et des exercices autocorrectifs (droite).	247

7 Table des matières détaillée

Sommaire 5

Liste des acronymes et abréviations 7

Glossaire 8

Résumé 9

Abstract 10

1 Introduction 11

Structure de la thèse. 11

2 Le contexte, les enjeux 15

2.1 Introduction..... 15

2.2 Contexte historico-linguistique 15

2.2.1 Français et Anglais au Cameroun 15

2.2.2 Enjeu d'apprentissage du français..... 16

2.3 Enseignement du français à l'université de Buea. Situation de l'existant 17

2.3.1 Aspects généraux 17

2.3.2 Taille des salles et des classes. 18

2.3.3 Les niveaux de langue différents des étudiants 18

2.3.4 Temps insuffisant d'interaction et d'exposition au français. 19

2.4 L'intégration des TIC dans l'enseignement en Afrique : modèles de dispositif 20

2.4.1 Le cas de l'enseignement primaire et secondaire 20

2.4.2 Le cas de l'enseignement supérieur 26

2.5 Conclusion 30

3 Cadre conceptuel et théorique 31

3.1 Introduction..... 31

3.2 La notion de Dispositif..... 32

3.2.1 Essai de définition 32

3.2.2 Dispositif hybride : typologies et caractéristiques 34

3.2.3 Hybridation et innovation 44

3.2.4 Dispositif hybride et Centres de Ressources en Langues 50

3.3 Communication quasi synchrone, forum de discussion dans la formation en langues en ligne
54

3.3.1 La communication quasi-synchrone comme modalité de la Communication Médiatisé par Ordinateur (CMO)..... 54

3.3.2 Forum de discussion comme objet d'études 63

3.3.3 Forum de discussion et apprentissage des langues 70

3.4	Interaction comme objet d'étude	72
3.4.1	Le cas de l'apprentissage/acquisition des langues : l'approche interactionniste	73
3.4.2	La notion d'activités réflexives	74
3.4.3	La notion de conscience linguistique	75
3.4.4	La théorie de l'intrant (<i>input hypothesis</i>)	77
3.4.5	La théorie de la production (<i>output hypothesis</i>)	78
3.4.6	La théorie interactionniste et la négociation de sens	80
3.4.7	La rétroaction corrective	82
3.4.8	La communication exolingue.	85
3.4.9	Quelques études sur les interactions en ligne du point de vue de l'approche interactionniste acquisitionniste.....	87
3.5	Conclusion	89
4	Démarche méthodologique et conception pédagogique de Melff	91
4.1	Introduction.....	91
4.2	Le type de recherche choisi et méthodologie	91
4.2.1	Type de recherche choisi.....	91
4.2.2	La méthodologie.....	93
4.3	Description de <i>Melff</i> , un dispositif hybride et innovant.....	101
4.3.1	Dispositif d'abord... ..	101
4.3.2	Hybride ensuite	102
4.3.3	Melff et innovation.....	104
4.3.4	Les environnements de formation	106
4.3.5	Les acteurs du dispositif	117
4.3.6	Le scénario pédagogique de la phase pilote	120
4.4	Conclusion	128
5	Déroulement et analyses des deux formations	130
5.1	Introduction.....	130
5.2	La formation Melff-pilote (2012).....	130
5.2.1	Déroulement de la formation	130
5.2.2	Présentation et analyse qualitative et quantitative des données de la phase pilote	141
5.2.3	Analyse quantitative.....	141
5.2.4	Analyse qualitative : étude des interactions	144
5.2.5	Suivi de la formation	149
5.2.6	Bilan de la phase	154
5.3	Melff-expé (2013) Présentation générale	156
5.3.2	Déroulement de la formation	157
5.3.3	Présentation et analyse quantitative des données	164
5.3.4	Analyse qualitative	172

5.3.5	Hypothèses sur l'effet du quasi synchrone sur la quantité et la qualité des données.....	174
5.3.6	Suivi de Melff-expé.....	177
5.3.7	Bilan.....	183
5.4	Conclusion	188
6	Généralisation de Melff ? Réexaminer les modèles d' ALAO en Afrique.....	189
6.1	Introduction.....	189
6.2	Etats des lieux des différents facteurs perturbateurs de l'intégration des TICE dans le cadre du projet <i>Melff</i>	189
6.2.1	Présentation de facteurs perturbateurs.....	190
6.2.2	Représentation visuelle des facteurs perturbateurs par rapport aux sessions de travail en ligne	196
6.2.3	Réexamen des facteurs	200
6.3	Quel modèle pour l'intégration?.....	204
6.3.1	Facteurs de résistance au développement des TIC versus projet <i>Melff</i>	204
6.3.2	L'IT Center : re-questionner le modèle.	208
6.4	Usage des TIC par les étudiants de Buea.....	210
6.4.1	Le questionnaire sur l'usage des TIC à l'université de Buea	211
6.5	Afrique Terre d'oralité, Eldorado du téléphone mobile.....	234
6.5.1	Le taux de de pénétration	234
6.5.2	Par rapport à Internet Mobile	236
6.6	L'après <i>Melff</i> , nouvelles proposition avec le mobile.....	238
6.6.1	L'apprentissage mobile	238
7	Conclusion	248
7.1	Mise en place d'un dispositif technopédagogique.....	248
7.2	La modalité de communication quasi-synchrone comme moyen de favoriser l'interaction .	249
7.3	L'analyse des interactions	250
7.4	Apports, Limites et perspectives	251
	Références	254
	Tables des illustrations	267
8	Table des matières détaillée	271